

ISSN 2311-2174

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

EDUCATION MANAGEMENT REVIEW

2025

№ 9-1

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 технологических процессов 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, профессор, профессор 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.

Длимбетова 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.

Сюй 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

Ислам Мамед Оглы Джолиев, Владимир Анатольевич Обносков, Нияз Масгутович Каримов, Алексей Сергеевич Мишин, Леонид Игоревич Смернягин Формирование личностных качеств и социальных компетенций подростков средствами легкой атлетики в рамках внеурочной деятельности	12
Евгения Олеговна Жукова Методы профилактики дезадаптации подростков в общеобразовательной организации	23
Владимир Владимирович Левченков Специфические методы развития музыкальной памяти в процессе развития музыкально-творческих способностей при обучении младших школьников песочной анимации во внеурочной деятельности	34
Екатерина Михайловна Набоких Разработка учебного пособия по языку специальности на основе лекций по международной экономике: методические аспекты	44

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Олег Игоревич Башеров, Алексей Викторович Савченков Linguaster: цифровая платформа для преодоления языкового барьера у иностраных студентов	53
Юрий Викторович Поляков, Екатерина Валерьевна Королева Применение дополнительных упражнений в программе подготовки спортсменов вида спорта «Силовой экстрим»	62
Наталья Алексеевна Завьялова История китайского фарфора как вида декоративно-прикладного творчества сквозь призму веков в педагогическом аспекте	71

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Мария Алексеевна Дегтерева Особенности онлайн-пространства в сфере языкового образования в современном мире	80
Дина Егимбайкызы Акимши, Сабина Кайратовна Мусина Экологическое волонтерство в эпоху цифровой трансформации высшей школы Казахстана	90

Анастасия Владимировна Осипова, Елизавета Николаевна Шутро
Геймификация в высшем образовании как элемент проектирования образовательных программ 102

Рустам Тельман оглы Агамалиев
Проблемы цифровизации в образовании как объект гуманитарных научных исследований начала 21 века 113

Александр Тагирович Мухаметшин, Дмитрий Михайлович Машкин
Влияние технологий искусственного интеллекта на повышение эффективности дистанционного образования в технических университетах во время глобальных вызовов 130

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Светлана Васильевна Митрохина
Творческая самостоятельная работа по математике как средство формирования культуры мышления школьников 141

Дмитрий Ринатович Гареев, Татьяна Евгеньевна Могилевская,
Байрамгельды Муджевурович Сапаров, Ислам Мамед Оглы Джолиев,
Александр Анатольевич Карапузиков
Модель реверсивного наставничества в деятельности преподавателя по физической культуре 156

Юрий Александрович Волков, Алексей Викторович Савченков
Программа Kurator.PRO: роль наставничества в социокультурной адаптации иностранных студентов в высшем образовании 167

Таисия Дзаиндыевна Магомадова, Виктория Павловна Овчаренко,
Юлия Владимировна Привалова
Деколониальные подходы к отбору содержания и методике преподавания английского языка в глобальном контексте 175

Мария Борисовна Горбунова
Генезис независимой оценки качества образования 187

Вера Дмитриевна Повзун, Мария Юрьевна Макарецова
Потенциал детской школы искусств в ориентации обучающихся на духовно-нравственные ценности российского общества 201

Елена Валериевна Соловцова
Трансформация роли учителя в цифровой образовательной среде: новые подходы к педагогическому взаимодействию в языковом образовании 208

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Нань Ван Полифония в начальный период обучения игре на фортепиано	219
Сыно Ван Педагогические стратегии повышения мотивации учащихся при изучении английского языка в старших классах китайских школ	226
Сяо Цинь, Маргарита Магнавиевна Заббарова Развитие музыкально-культурной грамотности китайских подростков на основе китайско-российской модели интеграции	233
Чжиин Сун Роль ансамблевой практики в формировании навыков быстрого реагирования у концертмейстеров	244
Чэньхуэй Не Развитие коммуникативной компетенции у студентов-гуманитариев с использованием интерактивного лингвистического симулятора	253
Юньфэй Цзя Правовые и этические аспекты использования систем распознавания лиц и биометрической идентификации на основе искусственного интеллекта в общественных местах	262
Си У Предварительное исследование использования искусственного интеллекта в обучении восприятию и устной речи на английском языке: возможности применения ChatGPT	272
Анастасия Анатольевна Колобкова Информальное иноязычное образование: освоение пиджина «бокситский язык»	280

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Наталья Алексеевна Завьялова Китайский фарфор как компонент программы изучения декоративно- прикладного искусства на занятиях по мировой художественной культуре	289
Ислам Мамед Оглы Джолиев, Владимир Анатольевич Обносов, Нияз Масгутович Каримов, Алексей Сергеевич Мишин, Леонид Игоревич Смернягин Интеграция принципов инклюзивной педагогики в процесс адаптивного физического воспитания на основе легкоатлетических упражнений	299

Жунчжэнь Чжу

Сравнительный анализ фортепианных текстур в аккомпанементе вокальных произведений Рахманинова и их связь с лирической тематикой романтической музыки в эпоху модерна

310

CONTENTS

PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

- Islam M. Oglu Dzholiev, Vladimir A. Obnosov, Niyaz M. Karimov, Alexey S. Mishin,
Leonid I. Smernyagin
Formation of personal qualities and social competencies of teenagers by means of
athletics in the framework of extracurricular activities 12
- Evgeniya O. Zhukova
Methods for preventing maladjustment in adolescents in general education
institutions 23
- Vladimir V. Levchenkov
Specific methods of developing musical memory in the process of developing musical
and creative abilities when teaching sand animation in extracurricular activities to
younger schoolchildren 34
- Ekaterina M. Nabokikh
Development of a textbook on the language of a specialty based on lectures on
international economics: methodological aspects 44

TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

- Oleg I. Basherov, Alexey V. Savchenkov
Linguastep: a digital platform for overcoming the language barrier among
international students 53
- Yuri V. Polyakov, Ekaterina V. Koroleva
Application of additional exercises in the training program for athletes in the sport of
«Strongman» 62
- Natalia A. Zavyalova
The history of Chinese porcelain as a type of decorative and applied art through the
prism of centuries in the pedagogical aspect 71

DATA SCIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SPACE

- Maria A. Degtereva
Features of the online space in the field of language education in the modern world 80
- Dina E. Akimish, Sabina K. Musina
Environmental volunteerism in the era of digital transformation of higher education in
Kazakhstan 90
- Anastasia V. Osipova, Elizabeth N. Shutro
Gamification in higher education as an element of educational program design 102

Rustam T. oglu Agamaliev
Problems of digitalization in education as an object of humanitarian research of the early 21st century 113

Alexander T. Mukhametshin, Dmitry M. Mashkin
The impact of artificial intelligence technologies on increasing the efficiency of distance education in technical universities during global challenges 130

NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

Svetlana V. Mitrokhina
Creative independent work in mathematics as a means of forming a culture of thinking for schoolchildren 141

Dmitry R. Gareev, Tatiana E. Mogilevskaya, Bayramgeldy M. Saparov,
Islam M. Oglu Dzholiev, Alexander A. Karapuzikov
The model of reverse mentoring in the activity of a physical education teacher 156

Yuri A. Volkov, Alexey V. Savchenkov
The program Curator.PRO: the role of mentoring in the socio-cultural adaptation of international students in higher education 167

Taisiya D. Magomadova, Viktoriya P. Ovcharenko, Yuliya V. Privalova
Decolonial approaches to content selection and English language teaching methodology in a global context 175

Maria B. Gorbunova
The genesis of independent education quality assessment 187

Vera D. Povzun, Maria Yu. Makartsova
The potential of the children's art school in orienting students to the spiritual and moral values of Russian society 201

Elena V. Solovtsova
Transformation of the teacher's role in the digital educational environment: new approaches to pedagogical interaction in language education 208

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Nan Wang
Polyphony in the initial period of learning to play the piano 219

Sinuo Wang
Pedagogical strategies for increasing student motivation when learning English in Chinese high schools 226

Xiao Qin, Margarita M. Zabbarova Development of musical and cultural literacy of Chinese teenagers based on the Chinese-Russian integration model	233
Zhiying Song The role of ensemble practice in the formation of rapid response skills among concertmasters	244
Yunfei Jia Legal issues and ethical challenges of using AI-based facial recognition and biometric identification systems in public spaces	253
Chenhui Nie Development of communicative competence among humanities students using an interactive linguistic simulator	262
Xi Wu A preliminary study of the use of artificial intelligence in teaching perception and oral speech in English: the possibilities of using ChatGPT	272
Anastasia A. Kolobkova Informal foreign language education: mastering the pidgin «Bauxite language»	280

APPLIED RESEARCH

Natalia A. Zavyalova Chinese porcelain as a component of the decorative and applied arts curriculum in world art culture classes	289
Islam M. Oglu Dzholev, Vladimir A. Obnosov, Niyaz M. Karimov, Alexey S. Mishin, Leonid I. Smernyagin Integration of the principles of inclusive pedagogy into the process of adaptive physical education based on athletics exercises	299
Rongzhen Zhu Comparative analysis of piano textures in the accompaniment of Rachmaninoff's vocal works and their connection with the lyrical themes of Romantic music in the Modernist era	310

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Формирование личностных качеств и социальных компетенций подростков средствами легкой атлетики в рамках внеурочной деятельности

Ислам Мамед Оглы Джолиев

Старший преподаватель
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
djolievislam@mail.ru
ORCID 0009-0004-1045-9664

Владимир Анатольевич Обносков

Старший преподаватель
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
obnosov.v@gmail.com
ORCID 0000-0001-5839-1946

Нияз Масгутович Каримов

Старший преподаватель
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
niazkarimov919@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Алексей Сергеевич Мишин

Старший преподаватель
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
mishin.aleksei-lex@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Леонид Игоревич Смернягин

Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
smerniagin_li@urgau.ru
ORCID 0009-0008-2145-4374

Поступила в редакцию 08.07.2025

Принята 19.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 37.014.4

DOI 10.25726/t5175-3841-1402-g

EDN XVHWNWU

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Подростковый возраст представляет собой критический период формирования личности, когда происходит интенсивное развитие ценностей, социальных ролей и компетенций. В условиях снижения физической активности и цифровизации образования актуализируется проблема целенаправленного воспитания личностных качеств и социальных навыков у подростков. Физическая культура и спорт, особенно в формате внеурочной деятельности, обладают значительным потенциалом для гармоничного развития, выходя за рамки укрепления здоровья и способствуя психосоциальному прогрессу. Легкая атлетика, как доступный и многообразный вид спорта, может служить эффективным средством для культивирования воли, настойчивости и командного взаимодействия. Однако существующие подходы часто носят стихийный характер, что определяет необходимость разработки научно обоснованных методик. Цель исследования – разработать и апробировать программу внеурочной деятельности на основе легкой атлетики для формирования личностных качеств (целеустремленность, настойчивость, самоконтроль) и социальных компетенций (коммуникативные навыки, умение работать в команде, лидерство) у подростков 14-15 лет, а также оценить ее эффективность по сравнению со стандартными занятиями. Исследование проводилось в общеобразовательной школе в течение учебного года с участием 60 подростков, разделенных на экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы по 30 человек. Участники имели схожий исходный уровень физической подготовленности и психосоциального развития, подтвержденный первичной диагностикой. Для ЭГ была внедрена специальная программа, включающая техническую подготовку, упражнения на развитие воли, игровые задания и тренинги для командного взаимодействия, с занятиями три раза в неделю по 90 минут. КГ занималась по стандартной программе общей физической подготовки без акцента на психолого-педагогическую работу. Оценка осуществлялась с помощью опросников для личностных качеств, методик КОС и социометрии для социальных компетенций. Диагностика проводилась дважды: в начале и конце эксперимента. Данные обрабатывались методами математической статистики, включая t-критерий Стьюдента и корреляционный анализ. Результаты показали значимый прирост в ЭГ по волевым качествам: целеустремленность выросла на 45,28%, настойчивость – на 42,69%, самоконтроль – на 49,49% ($p < 0,01$), в то время как в КГ изменения были минимальными (менее 8%, $p > 0,05$). По социальным компетенциям в ЭГ отмечен рост коммуникативных навыков на 49,54%, умения работать в команде – на 75,90%, лидерских качеств – на 69,83% ($p < 0,01$), против 7–9% в КГ. Социометрия выявила удвоение числа лидеров в ЭГ (с 13,33% до 26,67%) и снижение изолированных подростков с 16,67% до 3,33%. Корреляционный анализ установил сильную обратную связь между выносливостью и командными навыками в ЭГ на конечном этапе ($r = -0,682$, $p < 0,01$). Обсуждение результатов подтверждает эффективность программы, демонстрируя синергетический эффект от интеграции физических и психосоциальных компонентов. В отличие от стандартных занятий, целенаправленное использование эстафет, групповых упражнений и рефлексии способствует не только индивидуальному росту, но и улучшению групповой динамики, профилактике изоляции. Полученные данные подчеркивают потенциал легкой атлетики как инструмента воспитания, предлагая основу для адаптации в школьной практике. Дальнейшие исследования могут фокусироваться на долгосрочных эффектах и расширении на другие виды спорта, способствуя всестороннему развитию подростков.

Ключевые слова

подростки, легкая атлетика, внеурочная деятельность, личностные качества, социальные компетенции.

Введение

Подростковый возраст является одним из наиболее значимых и сложных периодов в онтогенезе человека, когда происходит интенсивное формирование личности, становление системы ценностей и активное освоение социальных ролей. В современных условиях, характеризующихся высоким темпом жизни, цифровизацией образовательной и досуговой среды, а также снижением двигательной активности, проблема целенаправленного воспитания личностных качеств и развития социальных

компетенций у подрастающего поколения приобретает особую остроту. Педагогическая наука и практика находятся в постоянном поиске эффективных средств и методов, способных гармонизировать развитие подростков, подготовить их к успешной самореализации и интеграции в общество. В этом контексте физическая культура и спорт выступают не просто как инструмент для укрепления здоровья, но и как мощнейший ресурс для психосоциального развития (Попова, 2012). Внеурочная деятельность, обладая гибкостью и вариативностью форм, предоставляет уникальные возможности для реализации этого потенциала, выходя за рамки стандартной школьной программы.

Среди многообразия видов спорта легкая атлетика занимает особое место благодаря своей доступности, разнообразию дисциплин и комплексному воздействию на организм и личность. Бег, прыжки, метания требуют от подростка проявления целого спектра личностных качеств: воли, целеустремленности, самоконтроля, настойчивости в достижении цели. Одновременно с этим, тренировочный процесс, особенно в рамках командных состязаний, таких как эстафеты, создает благоприятные условия для формирования социальных компетенций (Степкина, 2022). Подростки учатся взаимодействовать, поддерживать друг друга, нести ответственность за общий результат, конструктивно разрешать конфликты и выстраивать эффективную коммуникацию. Однако, несмотря на очевидный педагогический потенциал, использование средств легкой атлетики во внеурочной деятельности для целенаправленного формирования личностных и социальных характеристик подростков часто носит стихийный характер и не подкреплено научно-обоснованными методиками (Костюченко, 2010). Это определяет актуальность исследования, направленного на разработку и апробацию такой методики и оценку ее эффективности.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы в течение одного учебного года. В педагогическом эксперименте приняли участие 60 подростков в возрасте 14-15 лет, которые были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ), по 30 человек в каждой. Участники обеих групп имели схожий исходный уровень физической подготовленности и психосоциального развития, что было подтверждено результатами первичной диагностики. Для экспериментальной группы была разработана и внедрена специальная программа внеурочной деятельности на основе легкой атлетики. Данная программа включала не только техническую и физическую подготовку, но и комплекс специально подобранных упражнений, игровых заданий и тренингов, направленных на развитие волевых качеств, саморегуляции, коммуникативных навыков и умения работать в команде (Селиванов, 1994). Занятия в ЭГ проводились три раза в неделю по 90 минут. Контрольная группа занималась в рамках стандартной школьной секции по общей физической подготовке с той же периодичностью и продолжительностью занятий, где акцент делался преимущественно на развитие физических качеств без целенаправленной психолого-педагогической работы (Бандич, 2017).

Для оценки эффективности разработанной программы был использован комплекс психодиагностических методик. Уровень развития личностных качеств (целеустремленность, настойчивость, самоконтроль) оценивался с помощью адаптированного опросника для подростков, построенного на базе известных личностных тестов. Для диагностики социальных компетенций применялись методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС), а также социометрический метод исследования для определения статуса подростка в коллективе и анализа межличностных отношений (Медведева, 2023). Диагностические срезы проводились дважды: в начале (констатирующий этап) и в конце (контрольный этап) педагогического эксперимента. Обработка полученных данных осуществлялась с использованием методов математической статистики, включая расчет средних значений, стандартных отклонений и определение статистической значимости различий с помощью *t*-критерия Стьюдента для зависимых и независимых выборок (Бурякин, 2012). Корреляционный анализ применялся для выявления взаимосвязей между уровнем развития физических качеств и показателями личностного и социального развития подростков (Маслова, 2021).

Результаты и обсуждение

Проведенный педагогический эксперимент был направлен на выявление эффективности разработанной программы внеурочной деятельности на основе легкой атлетики в формировании личностных качеств и социальных компетенций подростков. Исходная диагностика показала отсутствие статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами по всем исследуемым параметрам, что свидетельствует о корректности формирования выборок и создает объективные условия для последующего сравнительного анализа. В ходе эксперимента экспериментальная группа была погружена в среду, где достижение спортивных результатов было неразрывно связано с проявлением волевых усилий, самодисциплины и эффективного командного взаимодействия.

Основной задачей анализа было сравнение динамики изменений в обеих группах по завершении годового цикла занятий. Предполагалось, что целенаправленное педагогическое воздействие в экспериментальной группе приведет к значительно более выраженным позитивным изменениям в структуре личности и социальных навыков по сравнению с контрольной группой, где развитие этих характеристик носило преимущественно спонтанный характер. Комплексная оценка результатов позволила получить количественные данные, отражающие динамику развития ключевых личностных качеств, которые являются фундаментом для успешной деятельности в любой сфере (табл. 1).

Таблица 1. Динамика показателей развития волевых качеств у подростков экспериментальной и контрольной групп (средний балл по 5-балльной шкале)

Качество	Группа	Исходный уровень (M±σ)	Конечный уровень (M±σ)	Прирост (%)	p-уровень
Целеустремленность	ЭГ	3,18±0,45	4,62±0,39	45,28	<0.01
	КГ	3,21±0,48	3,45±0,51	7,48	>0.05
Настойчивость	ЭГ	3,35±0,51	4,78±0,44	42,69	<0.01
	КГ	3,39±0,49	3,61±0,47	6,49	>0.05
Самоконтроль	ЭГ	2,95±0,62	4,41±0,55	49,49	<0.01
	КГ	2,99±0,59	3,15±0,60	5,35	>0.05

Анализ данных, представленных в таблице 1, свидетельствует о существенных позитивных сдвигах в развитии волевых качеств у подростков экспериментальной группы. По всем трем показателям – целеустремленности, настойчивости и самоконтролю – наблюдается статистически значимый прирост ($p < 0,01$). Наиболее выраженная динамика зафиксирована по показателю «Самоконтроль», где средний балл увеличился с 2,95 до 4,41, что составляет прирост в 49,49%. Это можно объяснить тем, что легкоатлетические тренировки, особенно в беге на средние и длинные дистанции, требуют от спортсмена умения распределять силы, контролировать темп и дыхание, а также преодолевать физическую усталость и психологический дискомфорт. Целенаправленная работа тренера-педагога по формированию этих навыков дала столь высокий результат (Серафимович, 2014).

В контрольной группе также наблюдается незначительная положительная динамика, однако прирост показателей является статистически незначимым ($p > 0,05$). Например, целеустремленность возросла всего на 7,48%, что может быть связано с естественными процессами возрастного созревания, а не с эффективностью стандартной программы занятий. Сравнительный анализ прироста показателей между группами выявляет колоссальную разницу: в экспериментальной группе средний прирост по всем волевым качествам составил 45,82%, в то время как в контрольной – всего 6,44%. Это убедительно доказывает, что разработанная методика, включающая постановку долгосрочных и краткосрочных целей, ведение дневников самоконтроля и рефлексии достижений, является высокоэффективным инструментом для целенаправленного воспитания волевой сферы личности подростка.

Таблица 2. Сравнительные данные уровня развития социальных компетенций (средний балл по 10-балльной шкале)

Компетенция	Группа	Исходный уровень (M±σ)	Конечный уровень (M±σ)	Прирост (%)	p-уровень
Коммуникативные навыки	ЭГ	5,45±1,12	8,15±0,95	49,54	<0.01
	КГ	5,51±1,18	6,02±1,15	9,26	>0.05
Умение работать в команде	ЭГ	4,98±1,25	8,76±0,88	75,90	<0.01
	КГ	5,05±1,21	5,45±1,24	7,92	>0.05
Лидерские качества	ЭГ	4,11±1,34	6,98±1,11	69,83	<0.01
	КГ	4,18±1,39	4,55±1,35	8,85	>0.05

Данные таблицы 2 демонстрируют не менее впечатляющую динамику в развитии социальных компетенций у подростков из экспериментальной группы. Наибольший прирост зафиксирован по показателю «Умение работать в команде» – 75,90%. Этот результат является прямым следствием систематического использования в тренировочном процессе эстафетного бега, парных и групповых упражнений, где успех напрямую зависел от слаженности действий, взаимопомощи и координации усилий всех участников (Исаева, 2022). Подростки учились доверять партнерам, нести ответственность не только за свой этап, но и за итоговый результат команды, что способствовало формированию прочных навыков командного взаимодействия. Существенный рост также показали «Лидерские качества» (69,83%), поскольку в рамках программы создавались ситуации, где каждый подросток мог попробовать себя в роли капитана команды, организатора разминки или ведущего в игровом упражнении.

В контрольной группе, где занятия носили более индивидуализированный характер, направленный на выполнение нормативов, изменения в социальных компетенциях оказались минимальными и статистически недостоверными. Прирост по всем показателям не превысил 10%, что указывает на низкую эффективность стандартной программы в решении задач социального воспитания. Сравнение средних значений на конечном этапе эксперимента показывает, что участники ЭГ значительно превосходят своих сверстников из КГ по всем социальным компетенциям. Например, средний балл по умению работать в команде в ЭГ достиг 8,76, в то время как в КГ он составил всего 5,45. Это подтверждает гипотезу о том, что легкая атлетика при специальной организации учебно-тренировочного процесса является мощным средством социального развития подростков.

Таблица 3. Изменение социометрического статуса подростков в группах (%)

Статус	Группа	Исходный уровень (%)	Конечный уровень (%)	Изменение (абс. %)
Лидеры («звезды»)	ЭГ	13,33	26,67	+13,34
	КГ	13,33	16,67	+3,34
Предпочитаемые	ЭГ	46,67	63,33	+16,66
	КГ	50,00	53,33	+3,33
Изолированные	ЭГ	16,67	3,33	-13,34
	КГ	16,67	13,33	-3,34

Социометрическое исследование, результаты которого отражены в таблице 3, позволяет оценить влияние программы на структуру межличностных отношений в коллективе. В экспериментальной группе произошли кардинальные позитивные изменения. Число «лидеров» удвоилось (с 13,33% до 26,67%), а доля «предпочитаемых» членов коллектива выросла на 16,66%, составив в итоге 63,33%. Самым важным результатом является резкое сокращение числа «изолированных» подростков – с 16,67% до 3,33%. Это говорит о том, что совместная деятельность, общие цели и переживания, связанные с тренировками и соревнованиями, способствовали сплочению коллектива и интеграции ранее непопулярных учеников (Танирбергенова, 2017). Успехи в спорте,

проявление волевых качеств и готовность прийти на помощь товарищу стали новыми критериями для завоевания авторитета, что изменило социальную структуру группы.

В контрольной группе изменения в социометрической структуре были незначительными. Число «лидеров» и «предпочитаемых» выросло незначительно, а количество «изолированных» сократилось всего на 3,34%, что находится в пределах статистической погрешности и может быть объяснено случайными факторами. Таким образом, стандартные занятия физической культурой не оказывают существенного влияния на систему межличностных отношений в подростковом коллективе. Полученные данные подтверждают, что специально организованная внеурочная деятельность на основе легкой атлетики выступает эффективным инструментом формирования благоприятного психологического климата и оптимизации социальной структуры группы, решая важную задачу профилактики социальной изоляции подростков (Бархаева, 2023).

Таблица 4. Корреляционный анализ взаимосвязи между показателем выносливости (бег 1500 м, сек) и умением работать в команде (балл) в ЭГ

Этап исследования	Показатель 1	Показатель 2	Коэффициент корреляции (r)	Уровень значимости (p)	Характер связи
Исходный	Результат в беге на 1500 м	Умение работать в команде	-0,154	>0,05	Связь отсутствует
Конечный	Результат в беге на 1500 м	Умение работать в команде	-0,682	<0,01	Сильная обратная

Результаты корреляционного анализа, представленные в таблице 4, раскрывают глубинные механизмы влияния программы на личность подростка. На начальном этапе исследования между уровнем развития выносливости (показателем которого является время в беге на 1500 м) и умением работать в команде не было выявлено статистически значимой связи ($r = -0,154$). Это означает, что физические данные подростка и его социальные навыки существовали независимо друг от друга. Однако по завершении эксперимента в экспериментальной группе была установлена сильная обратная корреляционная связь ($r = -0,682$, $p < 0,01$). Отрицательный коэффициент означает, что чем лучше результат в беге (меньше время), тем выше балл за умение работать в команде.

Такой результат на первый взгляд может показаться парадоксальным, так как бег на длинную дистанцию является индивидуальной дисциплиной. Однако в рамках нашей программы он был тесно интегрирован с командной работой. Групповые тренировки, тактические задачи по ведению забега, взаимная поддержка на дистанции и анализ результатов привели к тому, что развитие индивидуального качества (выносливости) стало неразрывно связано с развитием социальных компетенций (Сальцева, 2006). Подростки, которые лучше взаимодействовали с партнерами по тренировкам, получали больше поддержки, эффективнее выполняли тактические установки и, как следствие, показывали более высокие личные результаты. Таким образом, корреляционный анализ доказывает, что разработанная программа не просто параллельно развивает физические и социальные качества, а формирует между ними прочную синергетическую взаимосвязь, создавая целостную, гармонично развитую личность.

Комплексный анализ данных, полученных в ходе исследования, позволяет утверждать о высокой эффективности разработанной программы. Сопоставление результатов из таблиц 1 и 2 показывает, что развитие волевых качеств и социальных компетенций шло параллельно и взаимосвязанно. Рост целеустремленности (табл. 1) мотивировал подростков на достижение более высоких результатов в командных видах, что, в свою очередь, требовало развития коммуникативных навыков и умения работать в коллективе (табл. 2). Этот процесс нашел отражение в изменении социальной структуры группы (табл. 3), где спортивные достижения и проявленные волевые качества стали основой для роста

авторитета и популярности среди сверстников. Таким образом, наблюдается комплексный, мультипликативный эффект от целенаправленного педагогического воздействия (Малорошвило, 2006).

Математическая обработка данных подтверждает качественные выводы. Разница в приросте показателей между ЭГ и КГ является статистически высоко значимой ($p < 0,01$) по всем ключевым параметрам. Например, средний прирост социальных компетенций в ЭГ (65,09%) более чем в 7 раз превышает аналогичный показатель в КГ (8,68%). Это исключает вероятность того, что полученные результаты являются случайными, и доказывает прямое влияние экспериментальной методики. Установленная на конечном этапе сильная корреляционная связь между физическими и социальными показателями (табл. 4) является важнейшим итогом, демонстрирующим интегративный характер программы. Она не просто развивает отдельные качества, а формирует новые психофизиологические и социально-психологические конструкты, в которых физическое и социальное развитие взаимно обуславливают и усиливают друг друга.

Педагогическая значимость полученных результатов заключается в демонстрации того, как классический вид спорта, легкая атлетика, может быть преобразован в мощный инструмент личностного и социального воспитания. Это достигается не за счет увеличения объемов и интенсивности нагрузок, а благодаря смещению акцентов в методике преподавания: от простого освоения техники и развития физических качеств к формированию ценностного отношения к деятельности, развитию навыков саморегуляции и построению конструктивных межличностных отношений в процессе совместной деятельности (Соколова, 2012). Использование игровых методов, тренинговых упражнений и создание ситуаций успеха для каждого подростка позволило превратить внеурочные занятия в пространство для самопознания и самосовершенствования.

Обсуждая полученные результаты, необходимо отметить их практическую применимость. Разработанная и апробированная программа может быть адаптирована и внедрена в практику работы учителей физической культуры, педагогов дополнительного образования и тренеров спортивных школ. Она не требует уникального оборудования или специальных условий и может быть реализована на базе большинства общеобразовательных учреждений. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение долгосрочного эффекта от применения данной методики, а также на ее адаптацию для других возрастных групп и видов спорта, что позволит расширить арсенал эффективных средств воспитания подрастающего поколения.

Заключение

Проведенное исследование убедительно доказало, что специально разработанная программа внеурочной деятельности на основе средств легкой атлетики является высокоэффективным инструментом для целенаправленного формирования личностных качеств и социальных компетенций подростков. В ходе педагогического эксперимента у участников экспериментальной группы были зафиксированы статистически значимые положительные изменения в развитии таких волевых качеств, как целеустремленность, настойчивость и самоконтроль. Одновременно с этим наблюдался существенный рост уровня социальных компетенций, включая коммуникативные навыки, лидерские качества и, в особенности, умение работать в команде. Сравнительный анализ с контрольной группой, где занятия проводились по стандартной программе, выявил многократное превосходство экспериментальной методики по всем ключевым показателям.

Итоги исследования подтверждают, что потенциал физической культуры и спорта в воспитании личности раскрывается в полной мере лишь при условии целенаправленной психолого-педагогической организации учебно-тренировочного процесса. Систематическое применение командных упражнений, эстафет, игровых заданий и создание ситуаций, требующих проявления волевых усилий и взаимопомощи, способствует не только физическому развитию, но и формированию благоприятного психологического климата в коллективе, интеграции ранее изолированных подростков и установлению прочных синергетических связей между физическим и социально-психологическим развитием. Полученные результаты могут служить научно-методической основой для совершенствования

содержания внеурочной деятельности в общеобразовательных учреждениях с целью гармоничного и всестороннего развития подрастающего поколения.

Список литературы

1. Бандич Ю.Н. Взаимосвязь самореализации подростка и развития его социальной компетентности в психологически безопасной среде // Современные подходы в оказании экстренной психологической помощи: мат. V Всерос. науч.-прак. конф. М.: Академия управления МВД России, 2017. С. 241-243.
2. Бархаева Л.Ф., Сидоров Е.В., Михайлова О.А., Шабанова О.В. Формирование социальной компетентности подростка // Исследования в области социальных и гуманитарных наук: междисциплинарный диалог и интеграция: мат. Межд. науч.-прак. конф, посв. памяти доктора педагогических наук, профессора, заслуженного работника высшей школы Российской Федерации Н.Б. Шмелевой. Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2023. С. 29-32.
3. Бурякин Ф.Г., Зулаев И.И. Педагогические подходы в системе отбора подростков 10-12 лет к занятиям тяжелой атлетикой // Кинезиология тяжелой атлетики. Актуальные проблемы и инновационные подходы в подготовке высококвалифицированных спортсменов. Малаховка: Московская государственная академия физической культуры, 2012. С. 125-132.
4. Исаева Е.Е., Еняшина Н.Г. Развитие лидерских качеств подростков во внеурочной деятельности // Человек, культура, образование: мат. XVI Всерос. науч.-прак. конф. Киров: Вятский государственный университет, 2022. С. 164-171.
5. Костюченко А.А., Жуковская З.Д. Формирование социально-значимых качеств личности учащихся во внеурочной деятельности // Академический журнал Западной Сибири. 2010. № 5-6. С. 47-48.
6. Малоросовило Л.Н., Разяпова Р.Н. Формирование личности старших подростков в условиях учебно-тренировочного процесса // Теории, содержание и технологии высшего образования в условиях глобализации образовательного процесса: мат. XXVII Преподавательской науч.-прак. конф. Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2006. С. 149-157.
7. Маслова Ю.Н. Формирование психологической грамотности подростка во внеурочной деятельности // Инновационные воспитательные практики: детский сад, школа, вуз: мат. Всерос. науч.-прак. конф. с межд. участ. Н. Новгород: Центр инновационных проектов и образовательных инициатив, 2021. С. 575-579.
8. Медведева Н.А., Арешкин И.А. Значение легкой атлетики как внеурочного вида деятельности в формировании гармонично развитой личности // Современные инновационные образовательные технологии в информационном обществе: мат. XV Межд. науч.-метод. конф. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2023. С. 159-163.
9. Попова В.Р., Канянина Т.И. Системно-деятельностный подход к социализации подростков во внеурочной деятельности // Организация внеурочной деятельности учащихся с использованием ИКТ в условиях профильного лагеря: сб. ст. и метод. мат. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2012. С. 3-11.
10. Сальцева С.В. Актуализация социального воспитания во внеурочной деятельности школьников // Научное обозрение. 2006. № 4. С. 212-218.
11. Селиванов Г.А., Самойлов М.Ф. Влияние занятий в спортивной секции на формирование личности социально-неблагополучных подростков // Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире: мат. IV науч.-прак. конф. по проблемам физического воспитания учащихся. Омск: Омский государственный институт физической культуры, 1994. С. 125.
12. Серафимович И.В., Киселева Т.Г. Содействие формированию социальной активности подростков и молодежи (волонтерство, самореализация, спорт) // Инновационное развитие российской экономики: мат. конф. М.: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2014. С. 96-98.

13. Соколова Н.А. Исследование самореализации старшеклассников // Личность и общество: проблемы взаимодействия: мат. V Межд. науч. конф. Челябинск: Университет Российской академии образования, 2012. С. 46-51.
14. Степкина С.С., Основина Л.В. Внеурочная деятельность по легкой атлетике для обучающихся 5-9 классов // Актуальные вопросы науки и образования: сборник научных трудов I Межд. науч.-прак. конф. Ульяновск: Ульяновский государственный университет, 2022. С. 983-989.
15. Танирбергенова А.Ш., Жетибаева Б. Изучение формирования личностных качеств подростков // Проблемы научной мысли. 2017. Т. 1. № 4. С. 79-83.

Formation of personal qualities and social competencies of teenagers by means of athletics in the framework of extracurricular activities

Islam M. Oglu Dzholiev

Senior Lecturer
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
djolievislam@mail.ru
ORCID 0009-0004-1045-9664

Vladimir A. Obnosov

Senior Lecturer
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
obnosov.v@gmail.com
ORCID 0000-0001-5839-1946

Niyaz M. Karimov

Senior Lecturer
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
niazkarimov919@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Alexey S. Mishin

Senior Lecturer
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
mishin.aleksei-lex@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Leonid I. Smernyagin

Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
smerniagin_li@urgau.ru
ORCID 0009-0008-2145-4374

Received 08.07.2025

Accepted 19.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 37.014.4

DOI 10.25726/t5175-3841-1402-g

EDN XVHWNW

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Adolescence is a critical period of personality formation, during which values, social roles, and competencies develop intensively. In the context of declining physical activity and the digitalization of education, the issue of purposeful nurturing of personal qualities and social skills in adolescents becomes increasingly relevant. Physical education and sports, especially in the format of extracurricular activities, have significant potential for harmonious development, going beyond strengthening health and contributing to psychosocial progress. Track and field athletics, as an accessible and diverse sport, can serve as an effective means of cultivating willpower, perseverance, and teamwork. However, existing approaches are often spontaneous, which highlights the need for scientifically grounded methods. The aim of the study is to develop and test an extracurricular program based on track and field athletics for the formation of personal qualities (goal orientation, perseverance, self-control) and social competencies (communication skills, teamwork, leadership) in adolescents aged 14-15, as well as to assess its effectiveness compared to standard classes. The study was conducted in a general education school over the course of an academic year with the participation of 60 adolescents, divided into an experimental group (EG) and a control group (CG) of 30 people each. Participants had similar initial levels of physical fitness and psychosocial development, confirmed by an initial assessment. For the EG, a special program was implemented, including technical training, exercises for willpower development, game tasks, and team interaction training, with sessions three times a week for 90 minutes. The CG followed a standard general physical training program without emphasis on psychological and pedagogical work. Evaluation was carried out using questionnaires for personal qualities, the COS method, and sociometry for social competencies. Assessment was conducted twice: at the beginning and at the end of the experiment. Data were processed using mathematical statistics methods, including Student's t-test and correlation analysis. The results showed a significant increase in EG in volitional qualities: goal orientation increased by 45,28%, perseverance – by 42,69%, self-control – by 49,49% ($p < 0.01$), while in CG changes were minimal (less than 8%, $p > 0.05$). In terms of social competencies, EG showed growth in communication skills by 49.54%, teamwork skills – by 75.90%, leadership qualities – by 69,83% ($p < 0.01$), compared to 7-9% in CG. Sociometry revealed a doubling in the number of leaders in EG (from 13,33% to 26,67%) and a decrease in isolated adolescents from 16,67% to 3,33%. Correlation analysis found a strong inverse relationship between endurance and teamwork skills in EG at the final stage ($r = -0.682$, $p < 0.01$). The discussion of the results confirms the effectiveness of the program, demonstrating a synergistic effect from the integration of physical and psychosocial components. Unlike standard classes, the targeted use of relays, group exercises, and reflection contributes not only to individual growth but also to the improvement of group dynamics and prevention of isolation. The data obtained emphasize the potential of track and field athletics as an educational tool, offering a basis for adaptation in school practice. Further research may focus on long-term effects and expansion to other sports, promoting the comprehensive development of adolescents.

Keywords

adolescents, track and field athletics, extracurricular activities, personal qualities, social competencies.

References

1. Bandich Yu.N. The relationship between adolescent self-realization and the development of his social competence in a psychologically safe environment // Modern approaches in providing emergency psychological assistance: mat. of the V. All-Rus. scien. and prac. conf. M.: Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2017. pp. 241-243.

2. Barkhaeva L.F., Sidorov E.V., Mikhailova O.A., Shabanova O.V. Formation of a teenager's social competence // Research in the field of social sciences and humanities: interdisciplinary dialogue and integration: mat. of the Inter. scien. and prac. conf, dedict. in memory of Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation N.B. Shmeleva. Ulyanovsk: I.N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, 2023. pp. 29-32.
3. Buryakin F.G., Zulaev I.I. Pedagogical approaches in the system of selection of adolescents aged 10-12 years for weightlifting // Kinesiology of weightlifting. Current problems and innovative approaches in the training of highly qualified athletes. Malakhovka: Moscow State Academy of Physical Culture, 2012. pp. 125-132.
4. Isaeva E.E., Enyashina N.G. Development of leadership qualities of adolescents in extracurricular activities // Man, culture, education: mat. of the XVI All-Rus. scien. and prac. conf. Kirov: Vyatka State University, 2022. pp. 164-171.
5. Kostyuchenko A.A., Zhukovskaya Z.D. Formation of socially significant personality traits of students in extracurricular activities // Academic journal of Western Siberia. 2010. № 5-6. pp. 47-48.
6. Maloroshvilo L.N., Razyapova R.N. Personality formation of older adolescents in the context of the educational and training process // Theories, content and technologies of higher education in the context of the globalization of the educational process: mat. of the XXVII of the Teaching scien. and prac. conf. Orenburg: Orenburg State Pedagogical University, 2006. pp. 149-157.
7. Maslova Yu.N. Formation of psychological literacy of a teenager in extracurricular activities // Innovative educational practices: kindergarten, school, university: mat. of the All-Rus. scien. and prac. conf. with inter. particip. Nizhny Novgorod: Center for Innovative Projects and Educational Initiatives, 2021. pp. 575-579.
8. Medvedeva N.A., Areshkin I.A. The importance of athletics as an extracurricular activity in the formation of a harmoniously developed personality // Modern innovative educational technologies in the information society: mat. of the XV Inter. scien. and method. conf. Perm: Perm State Humanitarian Pedagogical University, 2023. pp. 159-163.
9. Popova V.R., Kanyanina T.I. A system-activity approach to the socialization of adolescents in extracurricular activities // Organization of extracurricular activities of students using ICT in a specialized camp: coll-n of art. and method. mat. N. Novgorod: Nizhny Novgorod Institute of Educational Development, 2012. pp. 3-11.
10. Saltseva S.V. Updating social education in extracurricular activities of schoolchildren // Scientific review. 2006. № 4. pp. 212-218.
11. Selivanov G.A., Samoilov M.F. The influence of classes in the sports section on the personality formation of socially disadvantaged adolescents // Man, health, physical culture and sport in a changing world: mat. of the IV Scien. and prac. conf. on the problems of physical education of students. Omsk: Omsk State Institute of Physical Culture, 1994. p. 125.
12. Serafimovich I.V., Kiseleva T.G. Assistance to the formation of social activity of adolescents and youth (volunteerism, self-realization, sport) // Innovative development of the Russian economy: mat. of the conf. M.: Lomonosov Moscow State University, 2014. pp. 96-98.
13. Sokolova N.A. Research of self-realization of high school students // Personality and society: problems of interaction: mat. of the V Inter. scien. conf. Chelyabinsk: University of the Russian Academy of Education, 2012. pp. 46-51.
14. Stepkina S.S., Osnovina L.V. Extracurricular athletics activities for students in grades 5-9 // Actual issues of science and education: collection of scientific papers of the First Inter. scien. and prac. conf. Ulyanovsk: Ulyanovsk State University, 2022. pp. 983-989.
15. Tanirbergenova A.Sh., Zhetibayeva B. Studying the formation of personal qualities of adolescents // Problems of scientific thought. 2017. Vol. 1. № 4. pp. 79-83.

Методы профилактики дезадаптации подростков в общеобразовательной организации

Евгения Олеговна Жукова

Аспирант

Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых

Владимир, Россия

stalinsugar@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.07.2025

Принята 16.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 37.037.2

DOI 10.25726/e3627-2749-0026-v

EDN BVFRVF

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Подростковый возраст является критическим периодом, характеризующимся интенсивными физиологическими, психологическими и социальными изменениями, которые часто приводят к дезадаптации в школьной среде. Дезадаптация проявляется в повышенной тревожности, агрессивности, социальной изоляции и снижении академической мотивации, усугубляемых факторами, такими как учебные нагрузки, кибербуллинг и трансформация социальных ценностей. Актуальность проблемы обусловлена ростом психоэмоционального напряжения среди учащихся и неэффективностью традиционных воспитательных подходов. Настоящее исследование направлено на оценку эффективности комплексной программы профилактики дезадаптации подростков в общеобразовательных организациях, с акцентом на развитие адаптационных ресурсов, включая стрессоустойчивость, коммуникативные навыки и позитивную Я-концепцию. Цель – выявить методы своевременного предотвращения дезадаптации путем создания психологически безопасной образовательной среды. Исследование проводилось в трех общеобразовательных организациях на протяжении одного учебного года с участием 312 подростков 14-15 лет (8-9 классы). Участники были разделены случайным образом на экспериментальную группу (ЭГ, $n=158$) и контрольную группу (КГ, $n=154$). В ЭГ реализовывалась комплексная программа, включающая три блока: групповые тренинги для подростков (20 сессий по развитию эмоционального интеллекта, навыков конфликтного разрешения и самооценки); семинары для педагогов по технологиям бесконфликтного общения и созданию благоприятного климата; лекции и консультации для родителей по гармонизации детско-родительских отношений. Диагностика проводилась в три этапа с использованием опросника Басса-Дарки (агрессивность), шкалы Спилбергера-Ханина (тревожность), методики Роджерса-Даймонда (адаптация) и экспертных оценок. Статистическая обработка данных выполнялась в SPSS 23.0 с применением t -критерия Стьюдента и корреляционного анализа Пирсона ($p \leq 0,05$). Результаты первичной диагностики подтвердили эквивалентность групп по исходным уровням тревожности (ЭГ: 46,28; КГ: 46,93; $p=0,314$) и агрессивности (ЭГ: 69,45; КГ: 70,12; $p=0,421$). После реализации программы в ЭГ наблюдалось значимое снижение доли подростков с высоким уровнем тревожности (с 41,14 до 15,82%), вербальной агрессии (с 34,81 до 11,39%), низким самопринятием (с 27,22 до 8,86%) и академической мотивацией (с 24,68% до 10,13%). Итоговые показатели адаптированности в ЭГ (138,57) существенно превысили КГ (112,19; $p<0,001$), эмоционального комфорта (36,44 vs 24,81; $p<0,001$) и снижение агрессивности (51,23 vs 68,96; $p<0,001$). Корреляционный анализ выявил сильные связи между социальной поддержкой от сверстников и эмоциональным комфортом ($r=0,613$; $p<0,001$), а также от учителей и успеваемостью ($r=0,512$; $p<0,001$).

Полученные данные демонстрируют высокую эффективность комплексного подхода, подчеркивая роль социальной поддержки как ключевого механизма профилактики. Программа не только снижает симптомы дезадаптации, но и способствует формированию устойчивой адаптационной среды, интегрируя усилия подростков, педагогов и родителей. Это подтверждает необходимость сдвига фокуса от коррекции отклонений к превентивному конструированию школьного климата. Исследование предлагает практические рекомендации для внедрения подобных программ, что может повысить психологическое благополучие и социализацию подростков. Ограничения включают краткосрочный период наблюдения; будущие работы должны оценить долгосрочные эффекты.

Ключевые слова

дезадаптация подростков, профилактика, школьная адаптация, социальная поддержка, психологическая программа.

Введение

Подростковый возраст представляет собой один из самых сложных и противоречивых периодов в онтогенезе человека, характеризующийся кардинальными физиологическими, психологическими и социальными изменениями. Этот этап, охватывающий переход от детства к взрослости, сопряжен с процессом активного самоопределения, формированием ценностных ориентаций и поиском своего места в обществе. Именно в это время закладываются основы будущей социальной успешности личности, ее способность к конструктивному взаимодействию с окружающим миром. Однако интенсивность происходящих трансформаций, повышенная эмоциональная лабильность, обостренное чувство справедливости и стремление к автономии часто вступают в конфликт с требованиями, предъявляемыми социальной средой, в первую очередь – общеобразовательной организацией (Леус, 2016). Школьная среда, с ее строгой регламентацией, высокими академическими нагрузками и сложной системой межличностных отношений, становится основной ареной, на которой разворачиваются процессы адаптации или, напротив, дезадаптации подростка. Дезадаптация в данном контексте рассматривается не просто как академическая неуспеваемость, а как комплексное явление, включающее в себя нарушения в поведенческой, эмоциональной и коммуникативной сферах (Ракульцева, 2006). Она проявляется в агрессивности, конфликтности, тревожности, социальной изоляции, уходе от учебной деятельности и, в крайних формах, в девиантном и делинквентном поведении.

Актуальность проблемы профилактики дезадаптации подростков в условиях современной школы обусловлена целым рядом факторов. Во-первых, наблюдается рост психозэмоционального напряжения среди учащихся, связанный с интенсификацией образовательного процесса, давлением итоговых аттестаций и неопределенностью будущего профессионального выбора. Во-вторых, трансформация социальных институтов и ценностей, а также широкое распространение цифровых технологий изменяют характер межличностного общения, порождая новые риски, такие как кибербуллинг и зависимость от социальных сетей (Белобрыкина, 2005). В этих условиях традиционные подходы к воспитательной работе зачастую оказываются неэффективными. Возникает острая необходимость в разработке и внедрении комплексных, научно обоснованных программ профилактики, направленных не на борьбу с последствиями дезадаптации, а на своевременное выявление групп риска и создание в образовательной организации превентивной, психологически безопасной среды. Такая среда должна способствовать развитию у подростков адаптационных ресурсов: стрессоустойчивости, коммуникативных навыков, рефлексии и позитивной Я-концепции (Новикова, 2023). Исследование и систематизация эффективных методов профилактики, апробация комплексных программ и оценка их результативности являются ключевыми задачами современной педагогической психологии и социальной педагогики, от решения которых напрямую зависит психологическое благополучие и успешная социализация подрастающего поколения.

Материалы и методы исследования

Настоящее исследование было организовано с целью оценки эффективности комплексной программы профилактики дезадаптации подростков и проводилось на базе трех общеобразовательных организаций в течение одного учебного года. В исследовании приняли участие 312 учащихся 8-9 классов в возрасте 14-15 лет. Методом случайной выборки участники были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ), состоящую из 158 подростков, и контрольную (КГ), в которую вошли 154 подростка. В экспериментальной группе реализовывалась специально разработанная профилактическая программа, в то время как в контрольной группе учебно-воспитательный процесс протекал в обычном режиме без целенаправленных вмешательств. В качестве основного психодиагностического инструментария для оценки уровня дезадаптации и ее компонентов были использованы следующие методики: «Опросник уровня агрессивности Басса-Дарки» (адаптация А.А. Хвана) для измерения различных форм агрессивных и враждебных реакций; «Шкала личностной и ситуативной тревожности Спилбергера-Ханина» для оценки уровня тревожности как личностной черты и как состояния; методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, позволяющая оценить интегральные показатели адаптированности, самопринятия, эмоционального комфорта и интернальности (Головина, 2001). Также применялся метод экспертных оценок, в рамках которого классные руководители и школьные психологи оценивали уровень социальной активности и конфликтности учащихся по специально разработанной шкале. Сбор данных проводился в три этапа: первичная (констатирующая) диагностика в начале учебного года, промежуточная диагностика в середине и итоговая (контрольная) диагностика в конце учебного года (Соловьева, 2016).

Профилактическая программа, реализованная в экспериментальной группе, носила комплексный характер и включала три основных блока. Первый блок – работа с подростками – представлял собой цикл из 20 групповых социально-психологических тренингов, направленных на развитие коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта, навыков конструктивного разрешения конфликтов и повышения самооценки (Багаева, 2013). Тренинги проводились один раз в неделю и сочетали в себе ролевые игры, дискуссии, психогимнастические упражнения и элементы арт-терапии. Второй блок был ориентирован на педагогический коллектив и включал серию семинаров и практических занятий для учителей по вопросам возрастных особенностей подростков, технологий бесконфликтного общения и методов создания благоприятного психологического климата в классе. Третий блок предусматривал работу с родителями в формате лекций и индивидуальных консультаций, нацеленных на гармонизацию детско-родительских отношений и повышение психолого-педагогической компетентности родителей (Кошенова, 2011). Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с использованием пакета прикладных программ SPSS 23.0. Для сравнения средних значений в независимых и зависимых выборках применялся t-критерий Стьюдента. Для выявления взаимосвязей между различными показателями использовался корреляционный анализ с расчетом коэффициента линейной корреляции Пирсона. Статистически значимыми считались различия и связи при уровне значимости $p \leq 0.05$.

Результаты и обсуждение

Первичный этап исследования был посвящен анализу исходного состояния подростков в обеих группах для подтверждения их первоначальной эквивалентности по ключевым показателям дезадаптации. Необходимо было установить, что на старте эксперимента экспериментальная и контрольная группы не имеют статистически значимых различий, что является обязательным условием для корректной оценки эффективности последующего психолого-педагогического воздействия. Основными маркерами дезадаптации на данном этапе были выбраны интегральные показатели личностной тревожности и общей агрессивности, поскольку именно они, согласно многочисленным исследованиям, наиболее тесно коррелируют с трудностями в школьной адаптации, конфликтностью и психоземotionalным неблагополучием.

Полученные в ходе констатирующего среза данные были систематизированы и подвергнуты математическому анализу. Сравнительный анализ средних значений по методикам Спилбергера-Ханина

и Басса-Дарки позволил получить объективную картину распределения уровней тревожности и агрессивности в выборках. Важно было убедиться, что случайное распределение участников по группам не привело к созданию изначально неравных условий для проведения эксперимента. Результаты первичной диагностики представлены в следующей таблице (табл. 1).

Таблица 1. Исходные уровни тревожности и агрессивности у подростков в экспериментальной и контрольной группах (в баллах)

Группа	Количество участников (n)	Средний балл личностной тревожности (шкала Спилбергера)	Средний балл общей агрессивности (опросник Басса-Дарки)
Экспериментальная (ЭГ)	158	46,28	69,45
Контрольная (КГ)	154	46,93	70,12
Статистическая значимость различий (p)	-	p = 0,314	p = 0,421

Анализ данных, представленных в таблице 1, свидетельствует об отсутствии статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами на начальном этапе исследования. Средний балл личностной тревожности в ЭГ составил 46,28, в то время как в КГ он был равен 46,93. Разница в 0,65 балла является статистически незначимой ($p = 0,314$), что указывает на сопоставимый исходный уровень психоэмоционального напряжения у подростков обеих групп. Аналогичная картина наблюдается и при анализе показателей общей агрессивности. Среднее значение в ЭГ (69,45 балла) незначительно отличается от среднего значения в КГ (70,12 балла), и эта разница также не достигает уровня статистической значимости ($p = 0,421$).

Таким образом, математическая обработка данных констатирующего этапа эксперимента подтверждает корректность формирования выборок. Обе группы характеризовались схожими, умеренно высокими показателями тревожности и агрессивности, что в целом отражает общие тенденции для данной возрастной категории и подтверждает актуальность проведения профилактической работы. Отсутствие исходных различий позволяет утверждать, что любые последующие изменения в показателях экспериментальной группы, в сравнении с контрольной, с высокой долей вероятности будут являться следствием реализации целенаправленной профилактической программы, а не результатом влияния случайных факторов или первоначальных особенностей выборки.

После проведения комплексной профилактической программы в экспериментальной группе была проведена итоговая диагностика в обеих группах. Для оценки динамики и эффективности программы было важно проанализировать не только средние баллы, но и изменение процентного соотношения подростков с разным уровнем выраженности ключевых признаков дезадаптации. Такой подход позволяет более наглядно представить масштаб позитивных изменений и оценить практическую значимость проведенной работы (Гарганеев, 2003). В качестве индикаторов были выбраны такие проявления, как высокий уровень тревожности (более 45 баллов по шкале Спилбергера), высокий уровень вербальной агрессии, низкий уровень самопринятия (по методике Роджерса-Даймонда) и низкая академическая мотивация (по данным экспертных оценок учителей).

Данные, отражающие изменения в распределении подростков по уровням выраженности этих показателей внутри экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента, были сведены в единую структуру для детального анализа. Это позволяет оценить внутреннюю динамику и эффективность каждого из направлений профилактического воздействия. Сравнительные процентные показатели представлены ниже (табл. 2).

Таблица 2. Динамика показателей дезадаптации в экспериментальной группе до и после реализации профилактической программы (%)

Показатель дезадаптации	Доля учащихся с выраженным показателем до программы (%)	Доля учащихся с выраженным показателем после программы (%)	Изменение (процентные пункты)
Высокий уровень личностной тревожности	41,14	15,82	-25,32
Высокий уровень вербальной агрессии	34,81	11,39	-23,42
Низкий уровень самопринятия	27,22	8,86	-18,36
Низкая академическая мотивация	24,68	10,13	-14,55

Анализ данных таблицы 2 демонстрирует выраженную положительную динамику по всем ключевым показателям дезадаптации в экспериментальной группе. Наиболее значительные изменения произошли в эмоциональной сфере: доля подростков с высоким уровнем личностной тревожности сократилась на 25,32 процентных пункта, снизившись с 41,14 до 15,82%. Это свидетельствует об эффективности тренингов, направленных на развитие навыков саморегуляции и стрессоустойчивости. Существенное снижение наблюдается и в поведенческой сфере: количество учащихся, склонных к вербальной агрессии, уменьшилось на 23,42 процентных пункта (с 34,81 до 11,39%), что указывает на успешное освоение подростками конструктивных моделей коммуникации и разрешения конфликтов (Молодцова, 2019).

Позитивные сдвиги зафиксированы и в личностной сфере. Процент подростков с низким уровнем самопринятия, отражающим внутренний дискомфорт и непринятие себя, сократился на 18,36 процентных пункта, что является важным фактором повышения общей адаптированности. Кроме того, наблюдается значимое снижение доли учащихся с низкой академической мотивацией – на 14,55 процентных пункта. Это изменение можно рассматривать как опосредованный эффект программы: снижение тревожности и улучшение психологического климата в классе способствовали повышению интереса к учебной деятельности. Комплексное снижение всех негативных показателей подтверждает системный эффект реализованной программы, которая воздействовала не на отдельные симптомы, а на базовые механизмы психологического благополучия подростка.

Для окончательного подтверждения эффективности программы необходимо было провести сравнительный анализ итоговых результатов экспериментальной и контрольной групп. Такой анализ позволяет отделить эффект целенаправленного воздействия от эффекта естественного возрастного развития или других внешних факторов, которые одинаково влияли на обе группы в течение учебного года (Бехталь, 2010). Сравнение проводилось по интегральным показателям социально-психологической адаптированности, эмоционального комфорта (по методике Роджерса-Даймонда) и итогового уровня общей агрессивности (по методике Басса-Дарки).

Итоговые средние значения по указанным шкалам для обеих групп были рассчитаны и сопоставлены с использованием t-критерия Стьюдента для определения статистической значимости различий. Это позволяет сделать объективный вывод о том, действительно ли программа привела к статистически более высоким результатам по сравнению с отсутствием такого вмешательства. Финальные данные сравнительного анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3. Сравнительный анализ итоговых показателей адаптации в экспериментальной и контрольной группах (средний балл)

Показатель	Средний балл в ЭГ (n=158)	Средний балл в КГ (n=154)	Статистическая значимость различий (p)
Интегральный показатель адаптированности	138,57	112,19	$p < 0,001$
Показатель эмоционального комфорта	36,44	24,81	$p < 0,001$
Итоговый уровень общей агрессивности	51,23	68,96	$p < 0,001$

Данные таблицы 3 однозначно свидетельствуют о наличии высокосignификантных статистических различий между экспериментальной и контрольной группами по завершении исследования. Интегральный показатель адаптированности в ЭГ достиг среднего значения 138,57 балла, что существенно превышает показатель в КГ (112,19 балла). Различие является статистически достоверным на самом высоком уровне значимости ($p < 0,001$), что говорит о выраженном положительном влиянии программы на общую способность подростков к адаптации в социальной и учебной среде. Аналогичная тенденция прослеживается и по шкале эмоционального комфорта: средний балл в ЭГ (36,44) значительно выше, чем в КГ (24,81), что также подтверждено статистически ($p < 0,001$). Это указывает на то, что участники программы стали чувствовать себя более уверенно, спокойно и гармонично.

Наиболее показательным является сравнение итоговых уровней общей агрессивности. В то время как в контрольной группе этот показатель практически не изменился по сравнению с исходным уровнем и составил 68,96 балла, в экспериментальной группе он снизился до 51,23 балла. Разница в 17,73 балла является весьма существенной и статистически высокосignификантной ($p < 0,001$). Этот результат подтверждает, что без целенаправленной профилактической работы уровень агрессивности у подростков остается стабильно высоким, в то время как реализованная программа позволила его эффективно снизить. Совокупность этих данных позволяет сделать вывод о высокой эффективности комплексного подхода к профилактике дезадаптации (Петрова, 2008).

Для более глубокого понимания механизмов, лежащих в основе позитивных изменений, был проведен корреляционный анализ в экспериментальной группе на итоговом этапе. Целью анализа было выявление взаимосвязей между уровнем воспринимаемой подростками социальной поддержки (со стороны сверстников и учителей, оценка проводилась методом анкетирования) и ключевыми показателями их психологического благополучия. Предполагалось, что одним из центральных эффектов программы стало укрепление системы социальной поддержки, которая, в свою очередь, выступила буфером против стресса и фактором успешной адаптации.

В ходе анализа рассчитывались коэффициенты корреляции Пирсона между уровнем поддержки и такими переменными, как эмоциональный комфорт и социальная смелость (субшкала методики Роджерса-Даймонда). Результаты этого анализа позволяют судить о роли социального окружения в процессе адаптации подростков, прошедших профилактическую программу (табл. 4).

Таблица 4. Корреляционный анализ взаимосвязи между уровнем социальной поддержки и показателями адаптации в экспериментальной группе (коэффициенты Пирсона, r)

Переменная 1	Переменная 2	Коэффициент корреляции (r)	Уровень значимости (p)
Уровень поддержки со стороны сверстников	Показатель эмоционального комфорта	0,613	$p < 0,001$
Уровень поддержки со стороны учителей	Показатель эмоционального комфорта	0,489	$p < 0,001$
Уровень поддержки со стороны сверстников	Показатель социальной смелости	0,578	$p < 0,001$

Уровень поддержки со стороны учителей	Академическая успеваемость (средний балл)	0,512	$p < 0,001$

Результаты корреляционного анализа, представленные в таблице 4, выявили наличие сильных и статистически значимых положительных взаимосвязей между исследуемыми переменными. Обнаружена сильная положительная корреляция между уровнем поддержки со стороны сверстников и показателем эмоционального комфорта ($r = 0,613$; $p < 0,001$). Это означает, что чем выше подросток оценивает поддержку со стороны одноклассников, тем более психологически комфортно и спокойно он себя чувствует. Поддержка со стороны учителей также положительно связана с эмоциональным комфортом, хотя и с несколько меньшей силой ($r = 0,489$; $p < 0,001$), что подчеркивает важность позитивных отношений как в горизонтальной (сверстники), так и в вертикальной (учителя) плоскостях [6].

Высокая положительная корреляция зафиксирована между поддержкой сверстников и социальной смелостью ($r = 0,578$; $p < 0,001$), что говорит о том, что благоприятные отношения в классе способствуют большей уверенности подростка в социальных контактах, снижают страх общения и проявления инициативы. Не менее важной является и значимая положительная связь между уровнем поддержки со стороны учителей и академической успеваемостью ($r = 0,512$; $p < 0,001$). Этот результат подтверждает, что конструктивные и поддерживающие отношения с педагогами напрямую влияют не только на психологическое состояние ученика, но и на его учебные достижения. Данные корреляционного анализа позволяют сделать вывод, что одним из ключевых механизмов эффективности профилактической программы стало создание и укрепление поддерживающей социальной сети вокруг подростка Козырская, 2014.

Комплексный анализ полученных данных позволяет выстроить целостную картину эффективности реализованной профилактической программы. Исходная диагностика (табл. 1) убедительно показала, что на старте исследования экспериментальная и контрольная группы были полностью эквивалентны по ключевым маркерам дезадаптации, что обеспечивает высокую внутреннюю валидность исследования. Это означает, что все последующие расхождения в динамике показателей можно с высокой степенью уверенности атрибутировать именно экспериментальному воздействию, исключив влияние случайных факторов и начальных различий между участниками.

Дальнейший анализ продемонстрировал многомерный положительный эффект программы. Данные из таблицы 2 отражают значительную внутреннюю динамику в экспериментальной группе: произошло статистически значимое сокращение доли подростков с высоким уровнем тревожности, агрессии, низким самопринятием и учебной мотивацией. Однако эти данные сами по себе могли бы быть объяснены эффектом взросления или другими общими факторами. Именно сопоставление с контрольной группой, представленное в таблице 3, является решающим доказательством. Высокозначимые различия в итоговых показателях адаптированности, эмоционального комфорта и агрессивности между ЭГ и КГ неопровержимо свидетельствуют о том, что позитивные изменения в экспериментальной группе не были случайными, а явились прямым следствием целенаправленной профилактической работы (Рындина, 2009).

Интеграция результатов из таблиц 3 и 4 позволяет перейти от констатации факта эффективности к пониманию ее механизмов. Сравнительный анализ доказывает, что программа работает, а корреляционный анализ проясняет, как она работает. Выявленные сильные положительные связи между социальной поддержкой и показателями адаптации (эмоциональным комфортом, социальной смелостью, успеваемостью) указывают на то, что центральной мишенью воздействия стало изменение качества социальной среды. Программа способствовала не просто «тренировке» отдельных навыков у подростков, а перестройке системы их взаимоотношений со сверстниками и учителями, что и привело к устойчивым позитивным результатам.

Таким образом, математическая обработка и сопоставление данных из всех таблиц формируют непротиворечивую и доказательную базу. Наблюдаемое снижение уровня агрессивности и тревожности в ЭГ является не изолированным феноменом, а частью системного процесса улучшения социально-психологического климата. Профилактическая работа, включавшая тренинги для подростков, семинары

для учителей и консультации для родителей, успешно активизировала защитные факторы (социальную поддержку) и нивелировала факторы риска (конфликтность, изоляцию), что и привело к выраженному повышению общего уровня адаптированности участников эксперимента.

Заключение

Проведенное исследование позволило сделать ряд обоснованных выводов относительно методов профилактики дезадаптации подростков в общеобразовательной организации. Во-первых, эмпирически доказана высокая эффективность комплексной профилактической программы, включающей в себя одновременную работу с подростками, педагогами и родителями. Статистически значимое снижение уровней личностной тревожности, агрессивности и других проявлений дезадаптации в экспериментальной группе на фоне отсутствия позитивной динамики в контрольной группе убедительно демонстрирует, что целенаправленное психолого-педагогическое вмешательство способно кардинально улучшить процессы социально-психологической адаптации учащихся. Изолированные мероприятия, направленные только на одну из групп участников образовательного процесса, не могут обеспечить столь выраженного и устойчивого результата.

Во-вторых, исследование выявило ключевую роль социальной поддержки как основного механизма, обеспечивающего успешную адаптацию подростков. Математически подтвержденные сильные корреляционные связи между уровнем воспринимаемой поддержки со стороны сверстников и учителей и показателями эмоционального благополучия, социальной смелости и академической успеваемости указывают на то, что главной целью профилактической работы должно стать формирование в школе психологически безопасной, принимающей и поддерживающей среды. Профилактика дезадаптации – это не столько коррекция отклонений, сколько целенаправленное конструирование благоприятных социальных условий, способствующих раскрытию личностного потенциала каждого подростка, развитию его коммуникативных ресурсов и укреплению чувства принадлежности к школьному сообществу. Таким образом, фокус превентивной деятельности должен быть смещен с работы над «проблемным» поведением на создание «здоровой» образовательной среды.

Список литературы

1. Багаева А., Тедеева И, Тегетаева Ж.Р. Источники социальной дезадаптации подростков // Молодежь и наука: сб. студ. науч. ст. 2013. С. 150-155.
2. Белобрыкина О.А. Проявление дезадаптации в образовательном пространстве школы: причины, типы, возможности профилактики // Психология и школа. 2005. № 2. С. 3-11.
3. Бехталь И.Г. Предпосылки возникновения, методы профилактики и коррекции социальной дезадаптации подростков // Социальные риски в современном поликультурном обществе: социально-педагогические, культурологические и психологические аспекты: мат. Област. науч.-прак. конф. Под ред. О.В. Шевченко. 2010. С. 135-141.
4. Гарганеев С.В., Балашов П.П. Механизмы школьной дезадаптации подростков и пути ее преодоления // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2003. № 1(27). С. 106-109.
5. Головина А.Г., Шмакова О.П. Школьная дезадаптация детей и подростков, страдающих психическими расстройствами // Мат. конгресса по детской психиатрии. Под ред. В.Н. Краснова. 2001. С. 76-77.
6. Калинин Е.И., Сливина Л.П., Закаталов В.А. Риск социальной дезадаптации у современных подростков // Мат. конф. «Теоретические и практические вопросы медицинской профилактики». Волгоград: Комитет по здравоохранению Администрации Волгоградской области; Областной центр медицинской профилактики, 1998. С. 13-15.
7. Козырская И.Н., Николаева В.В. Факторы, влияющие на социальную дезадаптацию подростков // Проблемы и перспективы подготовки педагогических кадров в условиях модернизации системы образования Республики Казахстан: сб. науч. ст. 2014. С. 182-185.

8. Кошенова М.И. О проблеме профилактики социально-психологической дезадаптации современных старшеклассников // Психолого-педагогические проблемы в целостном образовательном процессе: сб. науч. ст. Омск: Омский государственный педагогический университет., 2011. С. 148-154.
9. Леус Э.В., Соловьев А.Г. Диагностика школьной дезадаптации вследствие девиантного поведения подростков // Роль психических расстройств в структуре школьной дезадаптации: мат. Межд. науч. конф. Под ред. Ю.А. Фесенко, Д.Ю. Шигапова. 2016. С. 145-146.
10. Молодцова Т.Д. Влияние социальной дезадаптации на проявление аддикции у подростков // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: мат. II-й Регион. науч.-прак. конф. Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала). (20 октября 2018 г., Ростов н/Дону). Под ред. О.А. Холиной. Ростов н/Дону: Ростовский государственный экономический университет, 2019. С. 60-64.
11. Новикова А.А. Предупреждение дезадаптации младших школьников в общеобразовательной организации // Физическая культура, адаптивная физическая культура, безопасность жизнедеятельности и туризм: образование, наука, инновации: мат. Межд. науч.-прак. конф. Оренбург, 2023. С. 290-294.
12. Петрова Е.Ю. Школьная дезадаптация подростков и условия ее преодоления в общеобразовательном учреждении // Современные проблемы науки: сб. науч. ст. 2008. С. 321-323.
13. Ракульцева Е.В. Профилактика дезадаптации подростков в деятельности педагога // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2006. № 3(27). С. 128-130.
14. Рындина А.Г. Профилактика социально-психологической дезадаптации у подростков, обучающихся в школе // Психология, педагогика, управление, социальная работа в инновационных условиях современного высшего образования: сб. науч. ст. Санкт-Петербург, 2009. С. 97-98.
15. Соловьева Н.В., Беганцова И.С. Характеристика причин школьной дезадаптации подростков // Профилактическая и коррекционная работа с детьми «группы риска»: опыт, проблемы и перспективы: мат. Всеросс. заоч. науч.-прак. конф. с межд. участ. 2016. С. 181-185.

Methods for preventing maladjustment in adolescents in general education institutions

Evgeniya O. Zhukova

PhD student

A.G. and N.G. Stoletov Vladimir State University

Vladimir, Russia

stalinsugar@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.07.2025

Accepted 16.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 37.037.2

DOI 10.25726/e3627-2749-0026-v

EDN BVFRVF

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Adolescence is a critical period characterized by intense physiological, psychological, and social changes that often lead to maladjustment in the school environment. Maladjustment is manifested in increased anxiety, aggressiveness, social isolation, and decreased academic motivation, exacerbated by factors such as academic workload, cyberbullying, and the transformation of social values. The relevance of the problem is

driven by the growth of psycho-emotional stress among students and the ineffectiveness of traditional educational approaches. This study aims to assess the effectiveness of a comprehensive program for preventing adolescent maladjustment in general education institutions, with a focus on developing adaptive resources, including stress resilience, communication skills, and a positive self-concept. The goal is to identify methods for timely prevention of maladjustment by creating a psychologically safe educational environment. The study was conducted in three general education institutions over the course of one academic year involving 312 adolescents aged 14-15 (8th-9th grades). Participants were randomly assigned to an experimental group (EG, n=158) and a control group (CG, n=154). The EG participated in a comprehensive program consisting of three modules: group training sessions for adolescents (20 sessions focused on developing emotional intelligence, conflict resolution skills, and self-esteem); teacher workshops on conflict-free communication technologies and creating a positive climate; lectures and consultations for parents on harmonizing parent-child relationships. Diagnostics were carried out in three stages using the Buss-Durkee Hostility Inventory (aggressiveness), the Spielberger-Khanin Anxiety Scale, the Rogers–Diamond Technique (adaptation), and expert evaluations. Statistical data analysis was performed in SPSS 23.0 using Student's t-test and Pearson's correlation analysis ($p \leq 0.05$). Initial diagnostic results confirmed the equivalence of groups in baseline anxiety levels (EG: 46.28; CG: 46.93; $p=0.314$) and aggressiveness (EG: 69.45; CG: 70.12; $p=0.421$). After program implementation, the EG showed a significant decrease in the proportion of adolescents with high anxiety levels (from 41,14% to 15,82%), verbal aggression (from 34,81% to 11,39%), low self-acceptance (from 27,22% to 8,86%), and low academic motivation (from 24,68% to 10,13%). Final adaptation scores in the EG (138.57) significantly exceeded those of the CG (112.19; $p<0.001$), as did emotional comfort (36.44 vs 24.81; $p<0.001$) and reduction in aggressiveness (51.23 vs 68.96; $p<0.001$). Correlation analysis revealed strong relationships between peer social support and emotional comfort ($r=0.613$; $p<0.001$), as well as between teacher support and academic performance ($r=0.512$; $p<0.001$). The results demonstrate the high effectiveness of a comprehensive approach, highlighting the role of social support as a key prevention mechanism. The program not only reduces symptoms of maladjustment but also fosters a sustainable adaptive environment by integrating the efforts of adolescents, teachers, and parents. This confirms the need to shift the focus from correcting deviations to preventive shaping of the school climate. The study offers practical recommendations for implementing similar programs, which can improve the psychological well-being and socialization of adolescents. Limitations include the short observation period; future research should assess long-term effects.

Keywords

adolescent maladjustment, prevention, school adaptation, social support, psychological program.

References

1. Bagaeva A., Tedeeva I., Tegetaeva Zh.R. Sources of social maladaptation of adolescents // Youth and science: coll-n of stud. scien. articl. 2013. pp. 150-155.
2. Belobrykina O.A. Manifestation of maladaptation in the educational space of schools: causes, types, possibilities of prevention // Psychology and school. 2005. № 2. pp. 3-11.
3. Bekhtal I.G. Prerequisites for the emergence, methods of prevention and correction of social maladaptation of adolescents // Social risks in a modern multicultural society: socio-pedagogical, cultural and psychological aspects: mat. of the Region. scien. and prac. conf. Ed. by O.V. Shevchenko. 2010. pp. 135-141.
4. Garganeev S.V., Balashov P.P. Mechanisms of school maladaptation of adolescents and ways to overcome it // Siberian bulletin of psychiatry and narcology. 2003. № 1(27). pp. 106-109.
5. Golovina A.G., Shmakova O.P. School maladaptation of children and adolescents suffering from mental disorders // Proceedings of the congress on child psychiatry. Ed. by V.N. Krasnov. 2001. pp. 76-77.
6. Kalinchenko E.I., Slivina L.P., Zakatalov V.A. The risk of social maladaptation in modern adolescents // Mat. of the conf. «Theoretical and practical issues of medical prevention». Volgograd: Health Committee of the Volgograd Region Administration; Regional Center for Medical Prevention, 1998. pp. 13-15.

7. Kozyrskaya I.N., Nikolaeva V.V. Factors influencing the social maladaptation of adolescents / I.N. Kozyrskaya, V.V. Nikolaeva // Problems and prospects of teacher training in the context of modernization of the education system of the Republic of Kazakhstan: coll-n of scien. articl. 2014. pp. 182-185.
8. Koshenova M.I. On the problem of prevention of socially-psychological maladaptation of modern high school students // Psychological and pedagogical problems in the holistic educational process: coll-n of scien. articl. Omsk: Omsk State Pedagogical University, 2011. pp. 148-154.
9. Leus E.V., Solovyov A.G. Diagnostics of school maladaptation due to deviant behavior of adolescents // The role of mental disorders in the structure of school maladaptation: mat. of the Inter. scien. conf. Eds. by Yu.A. Fesenko, D.Y. Shigashov. 2016. pp. 145-146.
10. Molodtsova T.D. The influence of social maladaptation on the manifestation of addiction in adolescents // Actual problems of the prevention of addictive behavior: mat. Region II. scientific and practical. conf. A.P. Chekhov Taganrog Institute (branch). (October 20, 2018, Rostov-on-Don). Ed. by O.A. Kholina. Rostov-on-Don: Rostov State University of Economics, 2019. pp. 60-64.
11. Novikova A.A. Prevention of maladaptation of younger schoolchildren in a general education organization // Physical culture, adaptive physical culture, life safety and tourism: education, science, innovation: mat. of the Inter. scien. and prac.conf. Orenburg, 2023. pp. 290-294.
12. Petrova E.Y. School maladaptation of adolescents and the conditions for overcoming it in a general education institution // Modern problems of science: coll-n of scien. articl. 2008. pp. 321-323.
13. Rakultseva E.V. Prevention of maladaptation of adolescents in the activity of a teacher // Psychopedagogy in law enforcement agencies. 2006. № 3(27). pp. 128-130.
14. Ryndina A.G. Prevention of socio-psychological maladaptation in adolescents studying at school // Psychology, pedagogy, management, social work in innovative conditions of modern higher education: coll-n of scien. articl. SPb., 2009. pp. 97-98.
15. Solovyeva N.V., Begantsova I.S. Characteristics of the causes of school maladaptation of adolescents // Preventive and correctional work with children of the «risk group»: experience, problems and prospects: mat. of the All-Russ. part-time scien. and prac. conf. with inter. particip. 2016. pp. 181-185.

Специфические методы развития музыкальной памяти в процессе развития музыкально-творческих способностей при обучении младших школьников песочной анимации во внеурочной деятельности

Владимир Владимирович Левченков

Независимый исследователь

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

Елец, Россия

vovvka12@yandex.ru

ORCID 0000-0003-1872-5432

Поступила в редакцию 08.07.2025

Принята 28.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 37.015.3:78:7.038.53

DOI 10.25726/t4566-0681-4424-j

EDN WADUHI

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

Развитие музыкальной памяти обязательно приводит к улучшению общих навыков запоминания и улучшению общей памяти. Внеурочная деятельность с использованием нового направления в искусстве как песочная анимация вносит значительный вклад в целостное развитие учащихся начальной школы, развивая их творческие способности, музыкальные способности и критическое мышление. Учитывая ограниченное внимание, уделяемое урокам музыки в рамках школьной программы, внеурочная деятельность предоставляет учащимся возможности для расширения своих музыкальных знаний и навыков, и изучения художественного самовыражения. Использование песочной анимации не только способствует эмоциональному и когнитивному развитию, но и укрепляет навыки запоминания, которые необходимы для успеха в учебе и обучения на протяжении всей жизни. Использование таких инновационных подходов, основанных на искусстве, соответствует современным образовательным стандартам и способствует всестороннему индивидуальному росту учащихся. Цель – рассмотреть значение и содержание специфических методов развития музыкальной памяти в процессе развития музыкально-творческих способностей при обучении младших школьников песочной анимации во внеурочной деятельности. Исследование построено на анализе существующей научной литературы, использования общенаучных методов исследования, наблюдения, систематизации информации и процесса получения общих выводов. В ходе работы обнаружено, что исследования и практический опыт позволяют выделить специфические методы развития музыкальной памяти с помощью песочной анимации у младших школьников во внеурочной деятельности: моделирования художественно-творческого процесса иллюстрирования музыкального или вокально-инструментального произведения; иллюстрирования музыкального или вокально-инструментального произведения; инсценировки песен; тематические занятия по песочной анимации; отображение мелодий с помощью рисования песком. Во время этих занятий дети совершенствуют свою музыкальную память, осваивая художественное самовыражение и технические навыки. Интеграция песочной анимации с музыкальным образованием улучшает память, музыкально-творческие способности и сенсорное восприятие у младших школьников. По итогам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что рассмотренные методы эффективны для развития музыкальной памяти и как следствие улучшение общей памяти, и музыкально-творческих способностей у учащихся начальных классов с помощью

песочной анимации, и сочетают в себе аудиальное, визуальное и кинестетическое обучение, повышая вовлеченность и активизацию мотивацию к потребности в обучении у учащихся. Их практическое применение открывает большие перспективы для обогащения внеурочной деятельности общеобразовательной школы, поощрения художественного самовыражения и поддержки когнитивного развития. Данное исследование имеет практическую ценность для педагогов в области искусства и музыки, особенно для тех, кто обучает детей песочной анимации. Рассмотренные специфические методы в значительной степени способствуют развитию как музыкальной, так и общей памяти у детей, что имеет значение для их всестороннего развития и обучения. Поскольку музыка и изобразительное искусство, которое в себя включает песочная анимация по своей сути увлекательны и практичны, их интеграция в процесс обучения улучшает навыки запоминания и стимулирует желание ребенка учиться, что в конечном итоге способствует его академическому и художественному росту.

Ключевые слова

музыкальная память, специфические методы, метод, обучение, младшие школьники, песочная анимация, музыкально-творческие способности.

Введение

Внеурочная деятельность играет важную роль в развитии творческих, музыкально-творческих способностей, критического мышления и эмоционального развития учащихся начальной школы. В нашем исследовании особое внимание уделяется песочной анимации как средству развития музыкально-творческих способностей посредством внеурочной деятельности, что соответствует федеральным образовательным стандартам, способствующим всестороннему развитию, развитию уникального характера и творческого потенциала каждого учащегося. В последние годы системы образования во всем мире, включая Россию, претерпели значительные реформы в связи с внедрением обновленных федеральных государственных образовательных стандартов. В начальной школе внеурочная деятельность дополняет традиционное музыкальное образование, так как на уроки музыки отводится очень-очень мало времени. Внеурочная деятельность направлена на углубление понимания учащимися музыки, развитие их исполнительских навыков и музыкально-творческих способностей. Участвуя в хорах, ансамблях, музыкальном театре и других творческих коллективах, учащиеся получают возможность применить полученные знания на занятиях во внеурочной деятельности, исследовать новые музыкальные направления и сотрудничать со своими сверстниками.

Многие исследователи XXI века отмечают, что интеграция искусств в образование способствует когнитивному, эмоциональному, всестороннему и творческому развитию детей. Песочная анимация, современный вид искусства, в последнее время привлекает внимание в образовательных учреждениях благодаря своей уникальной способности вовлекать в процесс обучения младших школьников для развития у них музыкально-творческих способностей.

Музыкально-творческие способности эффективно развиваются у младших школьников во внеурочной деятельности средствами песочной анимации, так как «песочная анимация – вид искусства, содержащий в себе создание фильма с сюжетной линией на специальном световом (свето-анимационном) столе с помощью специального песка на глазах у зрителя, и передающий изображение на различные экраны с помощью компьютерной и видеотехники» (Левченков, 2017), и сопровождающейся вокально-инструментальным произведением или инструментальной музыкой (Згурская, 2018; Левченков, 2017).

Музыкальная память является одной из составляющей музыкально-творческих способностей младших школьников при обучении песочной анимации во внеурочной деятельности, в связи с этим необходимо отметить специфические методы ее развития.

Развитие музыкальной памяти обязательно приводит к улучшению общих навыков запоминания и улучшению общей памяти. Проблема памяти является сложной и в то же время чрезвычайно важной в более широком контексте общего и дополнительного образования. В современном мире, наполненном обилием информации, важность развития навыков запоминания возрастает. Способность быстро

запоминать, глубоко понимать и усваивать материал, а также точно запоминать информацию в течение длительного времени – все это необходимые навыки для учащихся. Эти компоненты имеют решающее значение для успешного изучения различных предметов и играют важную роль, помогая учащимся эффективно достигать своих образовательных целей.

Цель – рассмотреть значение и содержание специфических методов развития музыкальной памяти в процессе развития музыкально-творческих способностей при обучении младших школьников песочной анимации во внеурочной деятельности.

Материалы и методы исследования

В исследовании в основном использовались общенаучные методы исследования, которые широко используются в академических и научных исследованиях, и включали в себя, в частности, анализ существующей научной литературы, наблюдение, систематизацию информации и процесс получения общих выводов.

Результаты и обсуждение

Проанализировав различные источники (Анисимов, 2004; Асафьев, 1973; Шагаева, 2022; Школяр, 2012; Юнусова, 2022), исследования М.В. Архиповой (Архипова, 2011), А.Н. Беляевой (Беляева, 2022), П.Н. Бережанского (Бережанский, 2000), Н.А. Ветлугиной (Ветлугина, 1968), И.П. Гейнрихса (Гейнрихс, 1960), Д.Б. Кабалевский (Кабалевский, 2001), Л.Л. Маккиннон (Маккиннон, 2004), М.В. Науменко (Науменко, 2020), В.А. Серединской (Серединская, 1962), Т.И. Стражниковой (Стражникова, 1988), Б.М. Теплова (Теплов, 1965; Теплов, 1961), Г.И. Шатковского (Шатковский, 2010), Л.В. Школяр (Школяр, 2012) и др., которые рассматривали развитие музыкальной памяти, а также обобщив практический опыт можно отметить следующие методы, которые наиболее характерны для развития музыкальной памяти в процессе развития музыкально-творческих способностей при обучении младших школьников песочной анимации во внеурочной деятельности: моделирования художественно-творческого процесса; иллюстрирования музыкального или вокально-инструментального произведения; инсценировка песен, театрализация; тематические занятия песочной анимацией; отображения мелодий с помощью рисования песком; тематические групповые проекты.

Метод моделирования художественно-творческого процесса (на основе автора Л.В. Школяр) направлен на создание структурированного процесса, в котором дети могут моделировать свои художественные проявления с помощью песочной анимации, одновременно интегрируя музыкальные элементы. В процессе художественного творчества учащиеся выбирают выразительные средства различных искусств при выполнении песочной анимации, которые, по их мнению, наилучшим образом раскрывают суть произведения и творческий замысел автора и задействуют все виды памяти, в том числе и музыкальную.

Технология практической реализации состоит из ряда этапов:

1. Понимание творческого замысла. Учащиеся сначала получают представление о творческом замысле произведения песочной анимации, каким оно будет на основе содержания музыкального образа или на основе вокально-инструментального произведения. Как один из вариантов это прослушивание музыкального произведения, обсуждения его настроения, темпа и возможных визуальных образов.

2. Развитие сюжетной линии. Учащиеся развивают логическое развитие сюжета песочной анимации с передачей художественного образа и интерпретацией музыкального или вокально-инструментального произведения.

3. Методы выполнения. Используются различные методы выполнения песочной анимации и приемы, для воплощения целостного художественного образа исполняя в сочетании с музыкальным или вокально-инструментальным произведением. В случае использования вокально-инструментального произведения, одни учащиеся выполняют художественную часть, а другие готовят для исполнения вокальной части на сцене, дополняя сценическими движениями и т.п.

4. Представление итогового продукта. Представление песочной анимации перед зрителем, как правило, на сцене и с музыкальным или вокально-инструментальным сопровождением. Сцена оформляется необходимыми атрибутами. Продумывается расположение участников.

Метод иллюстрирования музыкального или вокально-инструментального произведения предполагает перевод слуховых впечатлений в визуальные представления сначала в вид раскадровки, а затем в виде композиции песочной анимации. Дети иллюстрируют или визуализируют определенные музыкальные или вокально-инструментальные произведения с помощью песочной анимации, интерпретируя звук в картинку. В данном случае активно включаются в работу музыкальная память наряду с другими видами, воображение и представление.

Технология практической реализации состоит из нескольких основных этапов:

1. Анализ музыкальной композиции. Первый этап требует тщательного анализа музыкального или вокально-инструментального произведения, изучения его содержания, структуры, тем и эмоциональных оттенков.

2. Разработка сюжета и образа. На этом этапе учащиеся разрабатывают (продумывают) содержания сюжета и образа для иллюстрации.

3. Подготовка раскадровок. На этом этапе учащиеся создают раскадровки на бумаге карандашом в виде нескольких кадров (4 или 6), в которых отражаются их интерпретации музыки, обеспечивая соответствие проанализированным произведениям, учитываются переход одного кадра в другой.

4. Выполнение всего сюжета песком. На завершающем этапе происходит выполнение ранее выполненных кадров песком на свето-анимационном столе. Ранее выполненная раскадровка служит в качестве плана выполнения всей песочной анимации в музыкальном сопровождении. Отдельно выполненные кадры можно сфотографировать и сохранить в качестве иллюстраций.

Метод инсценировки песен предполагает превращению музыкальных композиций в захватывающие живые выступления, сочетает музыку и песочную анимацию. Этот метод объединяет художественное видение с техническим исполнением. Исполнение песни сопровождается сценическими движениями, песочной анимацией, возможно с элементами театрализации. Вариант сопровождения песочной анимацией может быть как на протяжении исполнения всей песни, так и на некоторых фрагментах, например, на припеве или запеве. Инсценировка способствует активному восприятию музыки, способствуя более глубокому запоминанию посредством кинестетического обучения и экспрессивного творчества.

Технология практической реализации состоит из нескольких важных этапов:

1. Выбор песни. Определение темы. Происходит выбор песни, которая соответствует общей теме или смыслу выступления. Необходимо оценить сложность песни, вокальный диапазон, уровень сложности мелодии и аранжировку, чтобы определить, подходит ли она для задействованных исполнителей. Песни необходимо выбирать без вокальных «скачков», особенно в начале обучения. Содержание песни нужно выбирать с учетом возможности выполнения песком для исполнителей песочной анимации.

2. Аранжировка. Изучение вокальной партии необходимо начинать с медленного темпа и под инструмент, пропевая каждую ноту. После изучения мелодии можно включать аранжировку используя медленный темп и постепенно его прибавлять до необходимого.

3. Репетиции. Проводятся индивидуальные репетиции и групповые. С учетом того, что при исполнении на сцене будет исполнитель песочной анимации, то количество вокалистов в пределах максимум от трех до шести человек достаточно. Позднее проводятся репетиции совместно с исполнителями песочной анимации.

4. Постановка для сцены. Сюда включаются сценические движения, расположение участников на сцене. Могут быть варианты включения песочной анимации как частично, так и полностью. Включение атрибутов сценических, возможно распределение ролей. Этапы для исполнителей песочной анимации: анализ музыкальной композиции, разработка сюжета и образа, подготовка раскадровок, выполнение всего сюжета песком

5. Техническая подготовка. Проводится установка и настройка необходимого звукового оборудования: звуковые мониторы, звуковые колонки, микрофоны, микшер и т.д.; светового оборудования; оборудования для выполнения песочной анимации: свето-анимационный стол, передающая камера, ноутбук, проектор, экран и т.д.

6. Исполнение. Во время исполнения происходит совместное выступление вокалистов и исполнителей песочной анимации согласно тому, что ранее было запланировано и репетировалось. Тематические занятия по песочной анимации направлены на интеграцию определенных тем или историй в песочную анимацию с использованием соответствующего музыкального сопровождения.

Технология практической реализации состоит из нескольких последовательных этапов:

1. Введение в песочную анимацию. Начинается с обзора песочной анимации, рассказывая о ее истории, значении, технических методах выполнения, различных стилях и т.д. В качестве наглядности необходимо включить для просмотра запись с выступления с песочной анимацией. Возможно также продемонстрировать живое выполнение песочной анимации, чтобы вдохновить участников и проиллюстрировать потенциал этой среды.

2. Оборудование и материалы. Для каждого ученика необходимо подготовить наличие необходимого оборудования и материалы. Некоторые из материалов ученики могут приносить с собой: бумага А4 белая, карандаш, ластик и т.д. Оборудование для каждого ученика включает оборудованное место свето-анимационным столом, песком в емкости и т.д.; в классе необходим экран с проектором, звуковое оборудование и т.д. Необходимо создать оптимальное рабочее пространство, обеспечивающее легкий доступ к материалам и удобное для работы.

3. Тематическое планирование. Планировать занятия нужно по определенным темам в виде блоков. Например, по таким темам, как сказки, природа или культурные истории.

4. Техническое выполнение песочной анимации, включая подготовку сюжета, раскадровок, техническое выполнение.

5. Итоговое представление результатов. Для этого используются различные выступления перед классом, на сцене, участие в конкурсах и т.д.

Метод отображение мелодий с помощью рисования песком предполагает прямое соотнесение музыкальных нот и ритмов с визуальными изображениями, позволяет исполнителям создавать потрясающие визуальные интерпретации мелодий, очаровывая аудиторию как звуком, так и зрелищем. Наглядно иллюстрируя мелодии, дети укрепляют свою память о музыкальных элементах, лучше понимая, как визуальные формы отражают звук.

Технология практической реализации состоит из нескольких этапов

1. Отбор музыкального материала. Выбор мелодии, которая вдохновляет на визуальные образы. При выборе композиции следует руководствоваться сложностью и эмоциональными качествами, поскольку они будут влиять на кадры песочной анимации. Визуальная интерпретация, заключается в анализе мелодической структуры и определение тем, эмоций и образов, которые вызывает музыка, закладывая основу для художественного направления.

2. Подготовка раскадровок. Выполняются несколько кадров на бумаге карандашом с учётом их исполнения песком на свето-анимационном столе.

3. Подготовка материалов. Подготовка поверхности для рисования.

4. Применение технических методов выполнения песочной анимации.

5. Репетиции. Многократное выполнение всей песочной анимации с целью выработки скорости выполнения в соответствии с темпом звучания музыки. Достижения чтобы кадры песочной анимации и музыка шли синхронно, что обеспечивает единство между звуком и визуальным представлением.

6. Живое исполнение. Представляет собой итог всей работы. Ученик выполняет кадры песочной анимации на свето-анимационном столе перед аудиторией в классе или на сцене с музыкальным сопровождением, визуальная часть проецируется на экран с помощью камеры и ноутбука или на экран телевизора. Для создания необходимой атмосферы выступления место выступления

дополняется необходимыми атрибутами. Видео самого выполнения песочной анимации можно записывать в режиме реального времени.

Теоретическая значимость специфических методов развития музыкальной памяти в процессе развития музыкально-творческих способностей при обучении младших школьников песочной анимации во внеурочной деятельности заключается в укреплении когнитивных связей, улучшении художественного самовыражения и поддержке целостного обучения, в понимании взаимосвязи развития музыкальной памяти и развития музыкальных и творческих способностей в контексте внеклассных занятий, в частности, при обучении детей младшего возраста песочной анимации. Можно выделить:

1. Основы развития творческих навыков:

– Музыкальная память как основа творчества. Развитие музыкальной памяти повышает способность младших школьников запоминать мелодии, ритмы и музыкальные структуры, что служит основой для их общего творческого мышления и художественного самовыражения в песочной анимации.

– Когнитивное развитие. Рассмотренные методы способствуют пониманию того, как музыкальная память влияет на когнитивные процессы, такие как внимание, восприятие и ассоциативное мышление, которые являются значимыми для создания сложных композиций песочной анимации.

2. Педагогическая основа:

– Интеграция музыкальной памяти в более широкие образовательные теории. Рассмотренные методы поддерживают разработку интегрированных педагогических подходов, сочетающих музыкальное и художественное образование, демонстрируя, как музыкальную память можно эффективно использовать для развития творческих способностей и для развития общей памяти, которая важна для целостного развития и обучения.

– Роль сенсорного и моторного взаимодействия подчеркивают важность мультисенсорного взаимодействия – слухового, зрительного и тактильного, которое способствует целостному всестороннему развитию ребенка.

Практическая значимость специфических методов развития музыкальной памяти в процессе развития музыкально-творческих способностей при обучении младших школьников песочной анимации во внеурочной деятельности заключается в обосновании ощутимой пользы и применимости этих методов в реальных образовательных условиях, особенно во внеурочной деятельности с младшими школьниками:

1. Развитие творческих и художественных навыков:

– Улучшение координации и воображения. Практические методы, развивающие музыкальную память, способствуют лучшей координации между слуховым восприятием и визуально-образным мышлением, что непосредственно приводит к более выразительным и динамичным представлениям песочной анимации.

– Упрощение процесса обучения. Рассмотренные методы облегчают детям запоминание и воспроизведение сложных последовательностей движений и сюжетов в песочной анимации, тем самым улучшая их технические навыки и творческие результаты.

2. Мотивация и вовлеченность:

– Повышение мотивации. Увлекательный характер специфических методов развития музыкальной памяти в процессе развития музыкально-творческих способностей активизирует у детей мотивацию и интерес как к музыке, так и к изобразительному искусству и другим направлениям синтеза искусств, которые включает в себя песочная анимация.

– Активное участие. Практические методы способствуют активному обучению и вовлечению, что имеет решающее значение для поддержания внимания и интереса детей младшего возраста во внеурочной деятельности.

3. Развитие навыков для всего обучения:

– Когнитивное развитие и развитие восприятия способствуют достижению более широких целей в области развития, включающих в себя улучшение памяти, концентрации внимания и способности к различению, которые необходимы для успеха в учебе и социального взаимодействия.

– Совместные музыкальные занятия развивают социальные навыки, умение работать в команде и эмоциональный интеллект, создавая благоприятную среду для творческого самовыражения с помощью песочной анимации.

Таким образом, рассмотренные методы: моделирования художественно-творческого процесса иллюстрирования музыкального или вокально-инструментального произведения; иллюстрирования музыкального или вокально-инструментального произведения; инсценировки песен; тематические занятия по песочной анимации; отображение мелодий с помощью рисования песком, - эффективны для развития музыкальной памяти и развития музыкально-творческих способностей учащихся начальной школы с помощью песочной анимации. Рассмотренные выше методы- активно интегрируют аудиальное, визуальное и кинестетическое обучение, способствуя более глубокому вовлечению и запоминанию. Практическая реализация этих методов демонстрирует их потенциал для обогащения внеурочной деятельности, стимулирования художественного самовыражения и когнитивного развития детей.

Заключение

Данное исследование имеет практическое значение для учителей дополнительного образования, изобразительного искусства, учителей музыки, педагогов, которые проводят занятия во внеурочной деятельности по песочной анимации с детьми младшего школьного возраста, так как рассмотренные специфические методы развития музыкальной памяти имеют большое значение для дальнейшего обучения и активизации желания к обучению у самого ребенка.

Развитие памяти младшего школьника происходит в двух основных направлениях - волевым (произвольном) и осмысленном. Использование занятий по искусству, в частности песочной анимации, которая включает в себя музыку, изобразительное искусство и др. для развития памяти младших школьников особенно эффективно, потому что музыка, изобразительное искусство знакомы и увлекают с раннего детства. Музыкальный и художественный материал интересен, а музыкальное и художественно образование отличается от других предметов тем, что в нем упор делается на практические, а не теоретические методы.

Музыкальная память тесно связана с общей памятью, поэтому укрепление музыкальной памяти может также улучшить память в целом, включая способность запоминать информацию по различным предметам. Хотя улучшение общей памяти не всегда гарантирует улучшение музыкальной памяти, то развитие музыкальной памяти обязательно приводит к улучшению общих навыков запоминания.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей. М.: Владос, 2004. 128 с.
2. Архипова М.В. Структурная организация слушания музыки в работе с младшими школьниками: дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 184 с.
3. Асафьев Б.В. О музыкально-творческих навыках у детей: Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. Под ред. Е.М. Орловой. Л.: Музыка, 1973. 142 с.
4. Беляева А.Н., Трофимова Н.Д. Развитие музыкальной памяти учащихся на уроке музыки в начальной школе // Столыпинский вестник. 2022. Вып. 4. № 10. С. 5631-5639.
5. Бережанский П.Н. Абсолютный музыкальный слух (сущность, природа, генезис, способ формирования и развития). М., 2000. 101 с.
6. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. М.: Просвещение, 1968. 415с.
7. Гейнрихс И.П. Музыкальная грамота. Л.: Учпедгиз. Ленингр. отд., 1960. 111 с.
8. Згурская Т.В., Пономарева О.Р. Рисование песком на световых столах как средство развития творческих способностей младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 303-307.
9. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. М.: Просвещение, 2001. 225 с.

10. Левченков В.В. Развивающий диалог различных видов искусства при обучении детей песочной анимации // Научная интеграция в современном мире: мат. Межд. науч.-прак. конф. (22 апреля 2017 г., Санкт-Петербург). СПб: Центр научных исследований и консалтинга, 2017. С. 38-40.
11. Маккиннон Л.Л. Игра наизусть. Пер. с англ. М.: Всероссийский институт научной и технической информации РАН; Классика-XXI, 2004. 150 с.
12. Наumenко М.В., Завгородняя Е.Г. Особенности характеристик памяти у детей с музыкальными способностями // Ученые записки университета Лесгафта. 2020. № 10(188).
13. Серединская В. А. Развитие внутреннего слуха в классах сольфеджио. М. Музгиз, 1962. 90 с.
14. Стражникова Т.И. Музыкальная память: виды, структура и процессы. Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры, 1988. 21 с.
15. Стражникова Т.И. Основы развития музыкальной памяти. М.: Московский государственный институт культуры, 1998. 27 с.
16. Теплов Б.М. Музыкальная память. Педагогическая энциклопедия в 4-х т. Т.2. М.: Советская энциклопедия, 1965. 886 с.
17. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: АПН РСФСР, 1961. 536 с.
18. Шагаева Н.А., Муджикова А.В., Чопадова Э.А. Формирование творческой активности младших школьников в процессе внеурочной деятельности // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 6А. Ч. 1. С. 550-557.
19. Шатковский Г.И. Развитие музыкального слуха. М. Амрита, 2010. 208 с.
20. Школяр В.А. Обновление содержания музыкального образования с методологических позиций (опыт исследования проблемы). М.: Толк, 1997. 89 с.
21. Школяр Л.В. Музыка в системе развивающего обучения. Ч. 1. // Гуманитарное пространство. 2012. Приложение № 2. С. 6-94.
22. Юнусова Э.А.Г. Внеурочная деятельность как одно из условий успешного развития творческих способностей младших школьников // Глобальный научный потенциал. 2022. № 12(141). С. 156-158.

Specific methods of developing musical memory in the process of developing musical and creative abilities when teaching sand animation in extracurricular activities to younger schoolchildren

Vladimir V. Levchenkov

Independent researcher

I.A. Bunin Yelets State University

Yelets, Russia

vovvka12@yandex.ru

ORCID 0000-0003-1872-5432

Received 08.07.2025

Accepted 28.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 37.015.3:78:7.038.53

DOI 10.25726/t4566-0681-4424-j

EDN WADUHI

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 development of musical memory necessarily leads to an improvement in general memorization skills and an improvement in general memory. Extracurricular activities using a new direction in art such as sand animation make a significant contribution to the holistic development of elementary school students, developing their creative abilities, musical abilities and critical thinking. Given the limited attention given to music lessons in the school curriculum, extracurricular activities provide students with opportunities to expand their musical knowledge and skills, and explore artistic expression. Using sand animation not only promotes emotional and cognitive development, but also strengthens memory skills that are essential for academic success and lifelong learning. The use of such innovative approaches based on art meets modern educational standards and promotes the comprehensive individual growth of students. The purpose is to consider the significance and content of specific methods of developing musical memory in the process of developing musical and creative abilities in teaching sand animation to younger schoolchildren in extracurricular activities. The research is based on an analysis of the existing scientific literature, the use of general scientific methods of research, observation, systematization of information and the process of obtaining general conclusions. In the course of the work, it was found that research and practical experience make it possible to identify specific methods of developing musical memory using sand animation in younger schoolchildren in extracurricular activities: modeling the artistic and creative process of illustrating a musical or vocal-instrumental work; illustrating a musical or vocal-instrumental work; staging songs; thematic classes on sand animation; displaying melodies with by drawing with sand. During these classes, children improve their musical memory, mastering artistic expression and technical skills. The integration of sand animation with music education improves memory, musical creativity, and sensory perception in younger students. Based on the results of the study, it can be concluded that the considered methods are effective for developing musical memory and, as a result, improving general memory and musical and creative abilities in primary school students using sand animation, and combine auditory, visual and kinesthetic learning, increasing engagement and activating motivation to the learning needs of primary school students. Their practical application opens up great prospects for enriching extracurricular activities in secondary schools, encouraging artistic expression and supporting cognitive development. This research has practical value for teachers in the field of art and music, especially for those who teach children sand animation. The specific methods considered significantly contribute to the development of both musical and general memory in children, which is important for their comprehensive development and learning. Since music and visual arts, which include sand animation, are inherently fascinating and practical, their integration into the learning process improves memory skills and stimulates the child's desire to learn, which ultimately contributes to his academic and artistic growth.

Keywords

musical memory, specific methods, method, teaching, elementary school students, sand animation, musical and creative abilities.

References

1. Anisimov V.P. Diagnostics of musical abilities of children. M.: Vados, 2004. 128 p.
2. Arkhipova M.V. The structural organization of listening to music in working with younger schoolchildren: dis. ... cand. of pedag. scien. M., 2011. 184 p.
3. Asafyev B.V. On musical and creative skills in children: selected articles on musical enlightenment and education. 2nd ed. Ed. by E.M. Orlova. L.: Music, 1973. 142 p.
4. Belyaeva A.N., Trofimova N.D. The development of musical memory of students in a music lesson in elementary school // Stolypinsky Bulletin. 2022. Iss. 4. № 10. pp. 5631-5639.
5. Berezhansky P.N. Absolute musical ear (essence, nature, genesis, method of formation and development). M., 2000. 101 p.
6. Vetlugina N.A. Musical development of a child. M.: Education, 1968. 415c.
7. Heinrichs I.P. Musical literacy. L.: Uchpedgiz. Leningr. ed., 1960. 111 p.

8. Zgurskaya T.V., Ponomareva O.R. Sand painting on light tables as a means of developing the creative abilities of younger schoolchildren // Problems of modern pedagogical education. 2018. № 59-3. pp. 303-307.
9. Kabalevsky D.B. Basic principles and methods of the music program for secondary schools. M.: Education, 2001. 225 p.
10. Levchenkov V.V. Developing dialogue of various types of art in teaching children sand animation // Scientific integration in the modern world: mat. International scientific and practical Conference (April 22, 2017, Saint Petersburg). SPb.: Center for Scientific Research and Consulting, 2017. pp. 38-40.
11. McKinnon L.L. Playing by heart. Trans. from English by L.L. McKinnon. M.: All-Russian Institute of Scientific and Technical Information of the Russian Academy of Sciences; Classics-XXI, 2004. 150 p.
12. Naumenko M.V., Zavgorodnaya E.G. Features of memory characteristics in children with musical abilities // Scientific notes of Lesgaft University. 2020. № 10(188).
13. Seredinskaya V. A. The development of inner hearing in solfeggio classes. M. Muzgiz, 1962. 90 p.
14. Strazhnikova T.I. Musical memory: types, structure and processes. Krasnodar: Krasnodar State Institute of Culture, 1988. 21 p.
15. Strazhnikova T.I. Fundamentals of the development of musical memory. M.: Moscow State Institute of Culture, 1998. 27 p.
16. Teplov B.M. Musical memory. Pedagogical encyclopedia in 4 vols. Vol. 2. M.: Soviet Encyclopedia, 1965. 886 p.
17. Teplov B.M. Psychology of musical abilities. M.: APN RSFSR, 1961. 536 p.
18. Shagaeva N.A., Mudzhikova A.V., Chopadova E.A. Formation of creative activity of younger schoolchildren in the process of extracurricular activities // Pedagogical journal. 2022. Vol. 12. № 6A. Vol. 1. pp. 550-557.
19. Shatkovsky G.I. The development of musical hearing. M.: Amrita, 2010. 208 p.
20. Shkolyar V.A. Updating the content of music education from a methodological perspective (research experience of the problem). M.: Avail, 1997. 89 p.
21. Shkolyar L.V. Music in the system of developing education. Part 1. // Humanitarian space. 2012. Appendix № 2. pp. 6-94.
22. Yunusova E.A.G. Extracurricular activities as one of the conditions for the successful development of creative abilities of younger schoolchildren // Global scientific potential. 2022. № 12(141). pp. 156-158.

Разработка учебного пособия по языку специальности на основе лекций по международной экономике: методические аспекты

Екатерина Михайловна Набоких

Старший преподаватель

Университет МГУ-ППИ

Шэньчжэн, Китай

katena.nabokikh@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.07.2025

Принята 23.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 378.147:339(075.8)

DOI 10.25726/o9243-9174-9665-p

EDN UVPHWD

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 описывается опыт создания и апробации учебного пособия по экономике для китайских студентов 3 курса, которые изучают предметы на русском языке, находясь вне языковой среды. Материал по изучаемому предмету был предложен специалистом-предметником в виде текстов, содержащих минимальную информацию будущих лекций. Разработки, обеспечивающие формирование языковой, речевой и коммуникативной компетенций обучаемых созданы преподавателями русского языка как иностранного. Цель данной статьи – описать пособие по экономике, созданное для китайских студентов, обучающихся на экономическом факультете в совместном китайско-российском университете МГУ-ППИ в Шэньчжэне, представить результаты его апробации, проанализировать трудности, предложить пути их преодоления, доказать его эффективность в формировании языковой, речевой и коммуникативной компетенций обучаемых. Для достижения указанной цели необходимо было решить следующие задачи: во-первых, раскрыть особенности обучения языку для специальных целей в вузе и в МГУ-ППИ в Шэньчжэне, в частности; во-вторых, описать структуру пособия; в-третьих, продемонстрировать типы заданий по лекциям преподавателя-предметника; в-четвертых, выявить трудности, с которыми столкнулись китайские студенты в процессе обучения по данному пособию, и представить рекомендации по их преодолению.

Ключевые слова

русский язык как иностранный, пособие для студентов-экономистов, внеязыковая среда, трудности освоения языка специальности, китайские студенты, профессионально ориентированный текст, язык специальности, конспект лекции, интенсив.

Введение

Проблемы обучения предметной и профессиональной составляющим коммуникативной компетенции всегда находились в фокусе внимания преподавателей РКИ (Васильева, 2023).

Раскрывая специфику обучения языку для специальных целей, мы опирались в первую очередь на фундаментальные лингвистические исследования, в частности, на работу О.А. Зябловой «Принципы исследования языка для специальных целей (на примере языка экономики)» (Добровольская, 2017). Яркой особенностью этой работы является то, что она выполнена «в рамках когнитивно-дискурсивной

парадигмы знаний, в которой язык специальности представляет собой явление лингвокогнитивное (передающее определенный объем информации с помощью определенных лингвистических средств)» (Зяблова, 2005).

В нашей разработке учитывается специфика целевой аудитории, ее учебное поведение, отличительные черты когнитивной деятельности обучаемых, а также сроки обучения.

Материалы и методы исследования

В МГУ-ППИ в условиях внеязыковой среды реализуется программа ускоренного изучения русского языка и форсированное погружение в специальность: согласно учебному плану с 12-й недели 1-го семестра в бакалавриате вводится язык специальности, а со 2-го семестра – лекции по предметам, поэтому пособия по языку специальности разрабатываются с учетом данной специфики. Например, серия книг «Учимся вместе в Шэньчжэне» является «конспектом лекций предметных дисциплин с детально разработанным аппаратом языковых и речевых упражнений» (Ковалева, 2013).

Структура данных пособий легла в основу наших уроков по лекциям «Мировая экономика» доцента кафедры мировой экономики экономического факультета МГУ, доцента экономического факультета МГУ-ППИ Л.П. Чихун.

При создании пособия мы руководствовались следующими принципами:

1. Принцип сознательности. Обучаемые значительно ориентируются на свою будущую профессиональную коммуникативную активность в экономическом дискурсе.
2. Принцип текстоцентричности: основной единицей обучения является текст лекции преподавателя-предметника.
3. Принцип кооперации. Работа над пособием велась в тесном сотрудничестве с преподавателем-предметником.
4. Принцип минимизации учебно-языкового материала. Предлагается лексико-грамматический минимум основных терминов и ключевых слов.
5. Принцип комбинированного подхода при введении нового материала: переводной и беспереводной подходы.
6. Принцип комплексного подхода к обучению всем видам речевой деятельности: аудированию, чтению, говорению и письму на основе как адаптированных учебно-научных, так и аутентичных учебно-научных текстов (Киржанова, 2019).

Результаты и обсуждение

Учебное пособие под названием «Международная экономика: язык специальности» дополняет учебно-методический комплекс по изучению русского языка в специальных целях, представленный серией учебников «Введение в язык специальности», «Микроэкономика», «Макроэкономика», «Мировая экономика» и адресованный бакалаврам, обучающимся в совместном университете МГУ-ППИ в г. Шэньчжэнь.

Данное учебное пособие включает 7 уроков по 7 лекциям по международной экономике. Автором текстов является кандидат экономических наук, доцент кафедры международной экономики МГУ им. М.В. Ломоносова Чихун Л.П. Задания созданы коллективом преподавателей-русистов МГУ-ППИ в г. Шэньчжэнь. Каждая глава посвящена определенной теме: «Введение в международную экономику», «Классические теории МНТ», «Альтернативные теории международной торговли», «Тарифное регулирование», «Платежный баланс», «Валютный рынок», «Неопротекционизм как инструмент регулирования международной торговли».

Каждый урок состоит из трех разделов: «Фонетика. Ритмика. Интонация», «Лексика. Грамматика», «Лекция. Чтение. Анализ. Письмо. Пересказ». Каждый раздел снабжен списком активной лексики. В 1-м разделе отрабатывается ритмика и произношение слов, словосочетаний и предложений на лексическом и грамматическом материале текста лекции. Задания 2-го раздела «Лексика. Грамматика» посвящены отработке словообразовательных и лексико-грамматических моделей, необходимых для работы с текстом лекции, вводятся предложения и микротексты на его основе. 3-й

раздел состоит из текста лекции и послетекстовых заданий, целью которых является выработка различных репродуктивных и продуктивных навыков говорения и письма.

В конце пособия имеются «Ключи», которые дают возможность обучаемым самостоятельно контролировать правильность выполнения ими заданий и оценивать результаты своей работы, а также «Сводный словарь активной лексики» всех глав. В ближайших планах: снабжение данного словаря переводом на китайский язык, запись аудио и видео по нашим учебным материалам.

Данное пособие представлено на получение гранта МГУ-ППИ в г. Шэньчжэнь в 2025 году.

Приведем пример вводных заданий по фонетике и ритмике.

Упражнение 1. Прочитайте новые слова. Переведите их на китайский язык.

Русский язык	Китайский язык	Русский язык	Китайский язык
составление		компенсационный	
систематизировать		первоначально	
регулярный		сотрудничество	
мониторить		разрабатывать	
динамика		распространять	
стоимостный		руководство	
мирохозяйственный		методика	
соотношение		нанимать/нанять	
поступление		трансферт	
запись		пенсия	
сделка		ценность	
резидент		возмещение	
нерезидент		дисконтный	
отделение		страховой	
посольство		списание портфельный	
военный		вложение	
дебет		зарубежный	
кредит			

По мнению Е.А. Дворкиной, задания на перевод необходимы для максимально полной реализации когнитивного подхода к изучению языка и снятию возможных проблем интерференции (когда один и тот же термин может обозначать различные явления) (Дворкина, 2014).

Последовательно вводятся упражнения на слушание, повторение отдельных слов, определение места ударения в них. Далее тот же вид работы проводится на словосочетаниях.

Упражнение 2. Слушайте и повторяйте слова. Поставьте ударение.

– Исторически, систематизировать, внешнеэкономический, макроэкономический, стоимостный, мирохозяйственный, взаимоотношения, международный, первоначально, инвестирование, портфельный, обеспечивающие, зарубежный.

Реализуя комплексный подход в обучении различным видам речевой деятельности, мы приводим задания подобного типа: Прослушайте глаголы и подчеркните их в списке (аудирование, чтение); фонетическим, лексическим и грамматическим навыкам: Прочитайте глаголы. Переведите их на китайский язык. Обратите внимание на управление и т.п.

Отработка интонации ведется на примере следующих заданий.

Упражнение 5. Слушайте предложение, ставьте знак паузы, над интонационным центром ставьте знак ИК.

1. Исторически составление платежного баланса (ПБ) произошло раньше, чем появился термин ПБ.

2. Сегодня ПБ составляется всеми странами на регулярной основе, и состояние ПБ является одним из важнейших макроэкономических показателей, которые постоянно мониторятся государством наряду с динамикой ВВП, инфляции, занятости и валютным курсом.

3. Почему же ПБ уделяется такое внимание?

4. Платежный баланс – это систематизированная запись всех экономических сделок между резидентами данной страны и остальным миром в течение определенного периода времени (обычно года).

5. В разделе Кредит отражаются поступающие платежи за экспорт товаров.

6. Согласно 6 изданию Руководства составления ПБ МВФ структура ПБ включает 4 раздела: Счет текущих операций, Счет операций с капиталом, Финансовый счет (Счет финансовых операций) и Счет чистых ошибок и пропусков.

Наибольшие трудности вызывает определение паузы внутри предложения. Данная проблема решалась с помощью повторения/объяснения правил русской интонации, многократного повторения.

Приведем пример заданий по лексике и грамматике. Для облегчения понимания и ускорения процесса усвоения материала почти каждое задание данного раздела сопровождается образцом.

Упражнение 6. Найдите однокоренные слова, выделите корень.

Образец: стандарт, стандартизация, стандартизирован, стандартный.

– Делить, один, наработанный, упадок, технологический, патент, стандарт, родиться, свой, действие, единый, родной, падать, делать, неделимые, техника, рабочий, наделенность, стандартизация, технический, родина, деятельность, перенос, стандартизирован, наделен, родители, однородный, действенность, осваивать, породивший, работа, патентный, носить, упасть, стандартный.

Задания на определение части речи существительных, прилагательных, глаголов, кратких причастий, предлогов не вызвало особых сложностей. Однако определение прилагательных, причастий, наречий, местоимений спровоцировало немало ошибок, поэтому его выполнение мы рекомендуем может сопровождать вопросами (ученый (кто или какой?) и/или заданием на составление словосочетаний, предложений (молодой ученый, ученое звание). Это способствует развитию не только языковых, но и речевых навыков обучаемых.

Упражнение 7. Определите часть речи для данных ниже слов и впишите их в таблицу.

существительное	прилагательное	местоимение	глагол	наречие	причастие	Краткое причастие	предлог

Составление, ученый, ко, распространять, исторически, англичане, конкретно, необходимость, мониторить, стоимость, запись, резидент, посольство, разделен, военный, сам, с целью, постоянно, все, между, в течение (года), торгующий, международный, при, исходящий, учитываться, стандартный, руководство, прибыль, из-за.

Для семантизации большого пласта новых слов мы считаем эффективными задания на подбор синонимов, так как «объяснение значения незнакомого слова с помощью уже известного синонима позволяет обучающимся усваивать новую иноязычную лексику без обращения к процедуре перевода, т.е. без прерывания погружения в языковую среду и нежелательного погружения в сферу родного языка» (Одинцова, 2018).

Упражнение 8. Подберите из правого столбика синонимы к словам, данным слева.

1	схожий	плюс
2	издержки	издать
3	позволять	теория
4	выпускать	одинаковый
5	неделимый	расходы

6	упадок	разрешать
7	преимущество	снижение
8	опубликовать	завершающий
9	концепция	производить
10	последний	единый

Однако при составлении подобных заданий следует учитывать некоторые особенности: в большинстве языков синонимы контекстуальные (лишь в определенном контексте являются синонимами) (Ковалева, 2013), а в китайском языке полные синонимы отсутствуют.

Задаче более быстрого и эффективного усвоения нового лексического материала служат и задания на определение антонимов.

Упражнение 9. Подберите из правого столбика антонимы к словам, указанным слева.

1	разнородный	внешний
2	появиться	мировой
3	схожий	неудача
4	внутренний	недостаток
5	снижение	однородный
6	местный	увеличиваться
7	счастливый случай	различный
8	преимущество	развитый
9	сокращаться	исчезнуть
10	развивающийся	рост

Грамматические блоки заданий каждого урока могут различаться по степени сложности в зависимости от грамматического наполнения основного текста. Но, например, задания на отработку словообразовательных моделей «глагол – отглагольное существительное» и родительного падежа единственного и множественного числа, как одной из наиболее сложной, но частотной формы научного стиля речи вводятся в каждом уроке.

Упражнение 11. Напишите отглагольное существительное с суффиксом -(е)ни.

Образец: появляться/появиться-появление:

1. Подтверждаться.
2. Исчезать/исчезнуть.
3. Образоваться.
4. Стремиться.
5. Увеличиваться.
6. Создаваться.
7. Прекращаться.
8. Снижаться.

Отдельной группой являются следующие задания.

Упражнение 10. а) Раскройте скобки.

— Образец: Динамика (Валовой внутренний продукт) – динамика Валового внутреннего продукта.

1. Составление (Платежный баланс).
2. Разработки (Мировой валютный фонд).
3. Согласно критерию (Мировой банк).
4. Такие вложения капитала называют («Прямые иностранные инвестиции»).

Исключения даются отдельным списком.

Упражнение 12. Запомните образование данных отглагольных существительных.

1. Систематизировать – систематизация.

2. Мониторить – мониторинг.
3. Учитывать – учет.
4. Публиковать/опубликовать – публикация.
5. Разрабатывать – разработка.

Новые грамматические единицы (в каждом уроке их не больше 4) вводятся в подобной форме и сопровождаются заданиями:

Выражение соответствия: согласно кому, чему; в соответствии с чем.

Упражнение 15. Раскройте скобки. Где возможно, напишите оба варианта «согласно кому, чему» и в соответствии «с чем». Образец:

- Леонтьев – согласно Леонтьеву.
- График – согласно графику. В соответствии с графиком.

– Британский экономист М. Познер, американский экономист Вернон, американские экономисты П. Кругман и К. Ланкастер, М. Портер, этот подход, теория конкурентного преимущества наций, патентные законы.

Согласно мнению специалистов (Клобукова, 1987), а также результатам апробации учебных пособий по экономике, на которые опирается наша разработка, некоторые грамматические конструкции, изученные на среднем этапе обучения РКИ (общее владение), требуют многократного повторения. Так, например, значение «Выражение сравнения» или «Активные и пассивные причастия», «Предложный падеж («предмет речи») и др.

Упражнение 16. Образуйте формы сравнительной и превосходной степени от следующих прилагательных.

серьезный	более/менее серьезный	серьезнейший= самый серьезный=наиболее серьезный

Упражнение 13. Замените причастие на конструкцию со словом «который».

Образец:

- Научно-техническая революция, породившая новые отрасли.
 - Научно-техническая революция, которая породила новые отрасли.
1. Страны, обладающие новшествами.
 2. Товарные потоки, объяснявшиеся неоклассической теорией.
 3. Изменения, возникающие в какой-либо области.
 4. Нарботанные технологии.

Упражнение 14. Выполните трансформацию по образцу.

Образец:

- Альтернативные теории международной торговли появились в конце 1950-х годов.
- Автор говорит о появлении альтернативных теорий международной торговли в конце

1950-х годов.

1. Подтвердился парадокс Леонтьева.
2. Исчезает предпосылка о разной наделенности стран факторами производства.
3. В результате появления технических новшеств образуется «технологический разрыв».
4. Производитель стремиться находиться как можно ближе к потребителю.

Представляется необходимым при работе над грамматикой (особенно темой «Активные/пассивные конструкции») уделять внимание заданиям выделению в предложении субъекта и/или предиката, то есть главной информации. Это вызывает сложности у китайских обучаемых даже на старших курсах, прежде всего в силу различия типов русского и китайского языков (Волков, 2018).

Упражнение 17. Найдите в данных предложениях субъект (S) предикат (P) и объект (O).

1. Исторически составление платежного баланса (ПБ) произошло раньше, чем появился термин ПБ.

2. Впервые систематизировать информацию о внешнеэкономических операциях начали англичане в 14 веке.

3. По мере развития глобализации и расширения международного сотрудничества появилась необходимость сравнения платежных балансов разных стран.

Упражнение 18. Трансформируйте пассивные конструкции в активные. Найдите субъект (S), предикат (P) и объект (O).

Образец:

– Сегодня платежный баланс составляется всеми странами.

– Сегодня все страны составляют платежный баланс.

1. Этот показатель мониторится государством.

2. В ПБ отражаются все финансовые расчеты.

3. В разделе Дебет учитывается платежи резидентов за товары.

4. Ко вторичным доходам относятся текущие трансферты.

5. ПБ разделен на 2 раздела: ДЕБЕТ и КРЕДИТ.

Следующим этапом урока является работа с текстом. Притекстовое упражнение дается в виде вопроса (например, «В связи с чем возникла необходимость сравнения платежных балансов разных стран?») и направлено на определение проблемы текста.

После знакомства с текстом, для контроля понимания основного содержания, дается альтернативный тест. Задания типа: «Продолжите информацию из текста» и «Ответьте на вопросы» формируют навыки поискового и изучающего чтения.

Завершает раздел по непосредственной работе с текстом задание на расположение пунктов плана в правильном порядке и последующий его пересказ по плану. Контроль усвоения активной лексики и словосочетаний урока может проводиться по-разному: в форме устного опроса, диктантов, кроссвордов и т.п. Формы работы над материалом урока различны: самостоятельная работа, групповая (в парах), командная и т. п.

Заключение

Таким образом, в данной статье мы описали и проанализировали особенности обучения китайских студентов языку для специальных целей в совместном университете МГУ-ППИ в Шэньчжэне, представили структуру разработок по лекциям преподавателя-предметника, продемонстрировали типы заданий, выявили трудности, с которыми столкнулись китайские студенты в процессе освоения данного материала, и представили рекомендации по их преодолению, обозначили дальнейший план работы по пособию.

Мы пришли к выводу о том, что наши разработки способствуют формированию языковой, речевой и коммуникативной компетенций обучаемых и помогают в освоении языка специальности.

Список литературы

1. Васильева Т.В. К вопросу о выборе стратегий сотрудничества преподавателя РКИ и преподавателя-предметника при создании учебных материалов по языку специальности // Русский язык за рубежом. 2023. № 3(298). С. 22-29.

2. Волков К.В., Гурулева Т.Л. Сопоставительный анализ типологических характеристик китайского и русского языков // Известия ВГПУ. 2018. № 8(131). С. 139-144.

3. Дворкина Е.А. Язык для специальных целей: РКИ в модуле обучения по направлению 080100 «Экономика» // Вестник ИрГТУ. 2014. № 8(91). С. 210-214.

4. Добровольская В.В. Методика преподавания русского языка как неродного // Слово. Грамматика. Речь. Выпуск XVIII: Сборник научно-методических статей по преподаванию РКИ. М.: МАКС Пресс, 2017. С. 150-160 (условно).

5. Зяблова О.А. Принципы исследования языка для специальных целей (на примере языка экономики): дис. ... д-ра филол. наук. М., 2005. 316 с.

6. Киржанова С.В. От микротекста к лекции (из опыта создания профессионально ориентированного пособия для иностранцев-бакалавров и последующей работы с ним) // Слово. Грамматика. Речь. Материалы международной научной конференции «Текст. Проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского как иностранного». Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2019. С. 320-325.
7. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. М.: Изд-во Московского университета, 1987. 11 с.
8. Ковалева А.В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 2. С. 140-145.
9. Одинцова И.В. Лингводидактическая модель обучения русскому языку в совместном университете МГУ-ППИ (КНР) // Русский язык и литература в контексте глобализации: мат. VI Межд. науч.-прак. конф., посв. 50-летию МАПРЯЛ. М.: Научный консультант, 2019. С. 76-80.
10. Саркисова А.Ю. Лексические синонимы на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 1. С. 132-137.

Development of a textbook on the language of a specialty based on lectures on international economics: methodological aspects

Ekaterina M. Nabokikh

Senior Lecturer

MSU University-SPI

Shenzhen, China

katena.nabokikh@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.07.2025

Accepted 23.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 378.147:339(075.8)

DOI 10.25726/o9243-9174-9665-p

EDN UVPHWD

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 describes the experience of creating and testing an economics textbook for 3rd-year Chinese students who study subjects in Russian while outside the language environment. The material on the subject was proposed by a specialist in the form of texts containing minimal information for future lectures. The developments ensuring the formation of language, speech and communicative competencies of students were created by teachers of Russian as a foreign language. The purpose of this article is to describe a manual on economics created for Chinese students studying at the Faculty of Economics at the joint Chinese-Russian University of Moscow State University in Shenzhen, to present the results of its testing, analyze difficulties, suggest ways to overcome them, and prove its effectiveness in shaping the language, speech, and communication competencies of students. To achieve this goal, it was necessary to solve the following tasks: first, to reveal the features of language teaching for special purposes at the university and at MSU-PPI in Shenzhen in particular; Secondly, to describe the structure of the manual; thirdly, to demonstrate the types of tasks according to the lectures of the subject teacher; fourthly, to identify the difficulties encountered by Chinese

students in the process of learning from this manual, and to provide recommendations on how to overcome them.

Keywords

Russian as a foreign language, handbook for economics students, non-linguistic environment, difficulties in mastering the language of the specialty, Chinese students, professionally oriented text, language of the specialty, lecture notes, intensive.

References

1. Vasilyeva T.V. On the issue of choosing strategies for cooperation between an RCT teacher and a subject teacher when creating educational materials on the language of the specialty // Russian language abroad. 2023. № 3(298). pp. 22-29.
2. Volkov K.V., Guruleva T.L. Comparative analysis of typological characteristics of Chinese and Russian languages // VSPU bulletin. 2018. № 8(131). pp. 139-144.
3. Dvorkina E.A. Language for special purposes: RCT in the module of study in the direction 080100 «Economics» // IrSTU bulletin. 2014. № 8(91). pp. 210-214.
4. Dobrovolskaya V.V. Methods of teaching Russian as a non-native language // Word. Grammar. Speech. Issue XVIII: coll-n of scien. and method. articl. on teaching RCT. M.: MAKSS Press, 2017. pp. 150-160 (conditional).
5. Zyablova O.A. Principles of language research for special purposes (using the example of the language of economics): diss. ... d-r of philology. M., 2005. 316 p.
6. Kirzhanova S.V. From microtext to lecture (from the experience of creating a professionally oriented manual for foreign bachelors and subsequent work with it) // Word. Grammar. Speech: mat. of the Inter. scien. conf. «Text. Problems and prospects. Aspects of studying for the purpose of teaching Russian as a foreign language». M.: Lomonosov Moscow State University, 2019. pp. 320-325.
7. Klobukova L.P. Teaching a specialty language. M.: Moscow University Publishing House, 1987. 11 p.
8. Kovaleva A.V. The stages of working with vocabulary in teaching RCT // VSU bulletin. Series: Linguistics and Intercultural communication. 2013. № 2. pp. 140-145.
9. Odintsova I.V. Linguodidactic model of teaching the Russian language at the joint University of Moscow State University-Pedagogical Institute (PRC) // Russian language and Literature in the context of globalization: mat. of the VI Inter. scien. and prac. conf. dedicated to the 50th anniversary of the MAPRYAL. M.: Scientific consultant, 2019. pp. 76-80.
10. Sarkisova A.Y. Lexical synonyms in Russian as a foreign language classes // Bulletin of the VSU. Series: Linguistics and Intercultural communication. 2017. № 1. pp. 132-137.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Linguastep: цифровая платформа для преодоления языкового барьера у иностранных студентов

Олег Игоревич Башеров

Аспирант кафедры Подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
Челябинск, Россия
olegbasharov@list.ru
ORCID 0000-0001-5823-0448

Алексей Викторович Савченков

Доктор педагогических наук, профессор кафедры Подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
Челябинск, Россия
alex2107@mail.ru
ORCID 0000-0002-7268-1533

Поступила в редакцию 01.07.2025

Принята 21.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 378.147:004.91-051.27

DOI 10.25726/c5448-8501-3575-x

EDN YUZNWN

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается цифровая платформа Linguastep, разработанная для преодоления языкового барьера иностранных студентов, обучающихся на иностранном языке. Исследуется концепция платформы, основанная на интеграции системного, аксиологического и партисипативного подходов, что позволяет обеспечить целостную поддержку студентов в процессе их академической и социокультурной адаптации. Описаны ключевые функциональные возможности платформы, включая автоматизированный анализ языковых затруднений, индивидуализированное построение траекторий обучения, развитие академического письма, устной речи и освоение профессиональной терминологии. Linguastep ориентирована на создание персонализированных словарей и использование мультязычного интерфейса, что расширяет ее применимость для студентов с различным уровнем языковой подготовки. Особое внимание уделяется роли платформы в контексте поддержки студенческих сообществ и университетских программ наставничества. Подчеркивается, что использование Linguastep способствует эффективному снижению языкового барьера, формированию устойчивых академических компетенций и успешной интеграции иностранных студентов в образовательную среду.

Ключевые слова

цифровая платформа Linguastep, языковой барьер иностранных студентов, академическая и социокультурная адаптация, индивидуальные траектории обучения, автоматизированный анализ языковых затруднений, развитие академических компетенций, поддержка студенческих сообществ и наставничество.

Введение

Сегодня университетская среда становится все более многонациональной и культурно разнообразной, что ставит перед иностранными студентами не только задачу успешной учебы, но и необходимость преодоления языкового барьера в новой социокультурной среде. Обучение на иностранном языке связано с трудностями в общении и освоении учебного материала. Понимание лекций, работа с научными текстами и участие в дискуссиях требуют высокого уровня владения академическим языком (Волков, 2024; Волков, 2024). Языковой барьер нередко усиливает ощущение одиночества и затрудняет не только учебу, но и повседневную коммуникацию. При этом традиционные курсы русского языка часто не дают достаточной практики для уверенного взаимодействия в учебной и социальной среде (Холикулова, 2024). Как правило, такие курсы направлены на развитие общего языкового уровня, но не учитывают специфику академического общения и индивидуальные потребности студентов.

К тому же стандартный формат групповых занятий не дает возможности уделить достаточно внимания каждому студенту. Вследствие этого студенты могут испытывать недостаток поддержки, что замедляет их адаптацию (Дятлова, 2020). Это подчеркивает необходимость поиска новых подходов, способных обеспечить эффективную поддержку студентов в иноязычной среде.

Материалы и методы исследования

Современные цифровые технологии заметно облегчают адаптацию: интерактивные платформы и адаптивные инструменты делают процесс изучения языка более доступным и эффективным, позволяя учитывать индивидуальные особенности каждого студента. Важно не только обеспечить студентов необходимыми учебными материалами, но и сформировать поддерживающую среду, в которой студентам будет комфортно взаимодействовать, учиться друг у друга и развивать навыки, необходимые для успешной адаптации и обучения.

В решении этой проблемы поможет разрабатываемая платформа Linguastep – цифровой инструмент практической языковой помощи, ориентированный на развитие коммуникативных навыков, учащихся в учебных и реальных ситуациях. Она направлена на сопровождение студентов на протяжении всего периода обучения и обеспечивает не только языковую поддержку, но и поддержку интеграции в социокультурное пространство университета.

Результаты и обсуждение

Исследования и практика показывают, что, интерактивные платформы, программы распознавания речи, боты на основе искусственного интеллекта, VR/AR технологии – достаточно эффективны в преодолении языкового барьера и способствуют адаптации к новой образовательной среде. Применение интерактивных приложений способствует повышению мотивации благодаря элементам геймификации и не ограничивают участников по времени пользования приложением. Приложения для распознавания речи и роботы AI обеспечивают автоматическую обратную связь, и как VR / AR технологии имитируют диалог с носителем и способны адаптироваться к уровню пользователя (Бабаханова, 2024; Бондаренко, 2023).

В контексте существующих цифровых решений для изучения языка Linguastep – это не просто еще одно языковое приложение, а комплексная платформа, которая сочетает в себе элементы языковой поддержки, наставничества и социокультурной адаптации. Его основным преимуществом является индивидуальный подход к развитию академических и коммуникативных навыков. Платформа предлагает возможность консультироваться с кураторами и сверстниками, включая живое общение. В рамках платформы предусмотрены элементы внутренней мотивации и обратной связи, а также психологическая помощь. Сочетание данных компонентов и условий в рамках Linguastep не только способствует преодолению языкового барьера, но и ускоряет интеграцию в новую образовательную среду.

Платформа осуществляет следующие ключевые задачи и функции:

- 1) Развитие навыков академического письма.

2) Функционал платформы позволяет эффективно анализировать и редактировать тексты, позволяет освоить процесс написания научных статей, а также помогает расширить активный словарный запас.

3) Предусмотрены индивидуальные рекомендации в зависимости от цели написания.

4) Поддерживается работа в широком спектре академических жанров, от статей и рефератов до диссертаций.

В частности, благодаря встроенным алгоритмам платформа может выявить типичные грамматические, стилистические и логико-семантические ошибки представленного ей текста (например, кальки с родного языка, нарушение логической связи абзацев, повтор лексики), а затем предложить необходимые изменения, и краткие объяснения почему необходимо это сделать. Кроме того, студенту будет предложено пройти модуль по построению аргументации и шаблоны для введения и заключения эссе или статьи, что способствует развитию навыков формирования структурированного академического текста.

Как свидетельствуют различные исследования, цифровые платформы, такие как редакторы Grammarly, Writefull и Hemingway, хорошо себя зарекомендовали в сфере развития навыков академического письма. Их применение позволяет писать тексты в соответствии с нормами грамматики и стилистики, выстраивая правильную структуру текста. По результатам работы платформы предоставляют автоматическую обратную связь и персонализированные рекомендации (Abu Quba, 2024; Ardhy Andi, 2023; Van Zeeland, 2021).

Также функционал платформы предусматривает интегрированные модули тренировки произношения, интерактивные диалоги, сценарии реальных повседневных ситуаций – такие возможности позволяют учащимся эффективно развивать навыки уверенного устного общения. Кроме того, возможно обучение с носителями языка посредством онлайн-конференций.

Например, программа позволяет проводить регулярные мини-встречи (15-20 минут) в формате небольших групп (3-5 человек). Каждое занятие нацелено на решение одной определенной коммуникативной задачи: представления себя, описания учебных ситуаций и решения повседневных проблем. Общение в рамках такой встречи предусматривает употребление 3-5 речевых клише, фраз в соответствии с темой занятия. В ходе коротких диалогов с куратором, наставником и сокурсниками необходимо отработать их правильное применение.

Регулярно проводимые исследования подтверждают эффективность применения цифровых платформ для развития разговорных навыков, такие как ELSA Speak, Mondly и Speakly. Интерактивные беседы и ситуации реального общения помогают отрабатывать речевые паттерны и повышают уверенность в устном общении. На фоне применения таких инструментов повышается мотивация студентов и улучшаются навыки устного общения (Hoа 2023; Gomes 2019).

Освоение терминологии. Linguastep имеет возможность адаптировать учебные материалы и создавать персональные словари терминов в соответствии со специализацией студента. Словарь регулярно пополняется новыми словами, вызвавшими трудности у студентов. К каждому слову предлагается определение, контекст употребления. Программа регулярно предлагает студенту отработать употребление данных слов, то полного усвоения этих слов и случаев их употребления.

Также Linguastep способствует адаптации студентов к академической и общественной жизни в новой социокультурной среде. Среди инструментов платформы предусмотрены специальные курсы по культуре, традиции и истории страны обучения. Освоение материала в рамках данных инструментов способствует более уверенной интеграции студентов в местное социокультурное и академическое пространство.

Системы оценки и мониторинга прогресса. В рамках программы предусмотрена возможность следить за прогрессом пользователя на протяжении процесса языковой и социокультурной адаптации. Каждый этап завершается персонифицированными рекомендациями по улучшению результатов. Такой подход заставляет студентов более ответственно относиться к процессу обучения и к своим результатам.

Разработка платформы представляет собой синтез современных педагогических методов и цифровых технологий, что позволяет считать платформу эффективным инструментом преодоления

языкового барьера и успешной интеграции в новую социокультурную и академическую среду. В основу методологии легли системный, аксиологический и партисипативный подходы, каждый из которых играет свою роль в оказании всесторонней поддержки обучающихся.

Системный подход в рамках платформы фокусируется на целостном понимании процесса интеграции иностранных студентов, в котором языковая подготовка, культурная интеграция и академическая социализация являются взаимосвязанными факторами. Он рассматривает языковую ассимиляцию как часть более широкой социокультурной интеграции, которая обеспечивает гармоничное сочетание академического обучения и мультикультурного взаимодействия.

Это реализуется посредством взаимосвязанных модулей, отвечающих за развитие академического письма, терминологический тренинг, обучение разговорной речи и поддержку в межкультурной коммуникации, что позволяет студентам изучать язык не изолированно, а в контексте реальных ситуаций общения (Фролова 2023; Блауберг, 1973; Краевский 2022).

Платформа не является самостоятельным инструментом, а интегрирована в образовательный процесс учреждения, в качестве альтернативного, вспомогательного инструмента изучения иностранного языка, что делает ее дополнением к традиционным формам обучения. Адаптивное обучение является важной частью системы: алгоритмы платформы выбирают задачи, соответствующие текущему уровню знаний учащегося.

Аксиологический подход, фокусирующийся на ценностных установках, играет ключевую роль в процессе интеграции иностранных студентов. Данный подход акцентирует внимание на формировании устойчивого интереса к языку и культуре страны обучения. Linguaster позволяет реализовать аксиологический подход через ряд взаимосвязанных элементов, направленных на развитие личностной и мотивационной сферы учащихся.

Платформа позволяет пользователям изучать русский язык, погружая их в реальные культурные и академические ситуации, развивая коммуникативные навыки и понимание роли языка в образовательной и профессиональной среде, а также помогая учащимся осмысленно воспринимать культурные и социальные нормы новой образовательной среды, что положительно сказывается на интеграции иностранных студентов в образовательное пространство (Рябова 2024; Лешер, 2024; Асташева, 2009). В рамках партисипативного подхода студенты становятся активными участниками процесса обучения

Стоит отметить и то, что программа помогает развивать уважение к другим культурам и взглядам. Присутствие в одной группе представителей разных стран и культур, общение в таком формате и работа над совместными проектами способствует развитию навыков взаимопонимания, понимать различия и находить общий язык. Кроме того, в отличие от традиционных методов, в данном случае у студентов есть реальная возможность оказывать влияние на то, как и что они изучают. Linguaster позволяет реализовать данный подход через ряд ключевых механизмов:

- во-первых, учащиеся активно взаимодействуют друг с другом, с наставниками, кураторами в рамках учебной и внеклассной деятельности. Групповые задания, форумы и совместные проекты положительно отражаются на развитии навыков командной работы и развивают навык говорения, что позволяет студентам чувствовать себя более уверенно в учебной среде;

- во-вторых, платформа предусматривает возможность участия студентов в создании учебных материалов, студенты могут оставлять отзывы, предлагать новые интересные темы для обсуждения, а также создавать собственные мини-курсы. Такой подход способствует развитию критического мышления, повышает мотивацию и увеличивает вовлеченность студентов в образовательный процесс.

Важной частью партисипативного подхода является система наставничества. В рамках которой более опытные студенты помогают новичкам освоить язык и адаптироваться к новой образовательной и социокультурной среде. Наставники делятся своим личным опытом и дают практические советы по решению повседневных задач. Наставничество не только позволяет ускорить адаптацию, но и укрепляет дружеские и доверительные связи в студенческом сообществе (Маковская, 2017; Уварина, 2024).

В рамках партисипативного подхода студенты участвуют в разработке элементов геймификации – системы достижений, баллов и поощрений за выполнение заданий. Это не только делает процесс обучения более увлекательным, но и позволяет учащимся чувствовать себя активными участниками процесса. Участие в разработке развивает ответственность и интерес к изучению языка, превращая обучение в живой и совместный процесс (Ануфриева, 2024; Алиева, 2024; Юрченко, 2022).

Сочетание системного, аксиологического и партисипативного подходов в Linguastep обеспечивает всестороннюю поддержку иностранным студентам. Платформа помогает не только преодолеть языковой барьер, но и принять участие в образовательной и культурной жизни университета. Благодаря хорошо продуманной методологической основе платформа повышает мотивацию, формирует ценностный подход к обучению и развивает навыки взаимодействия в новой академической среде.

Платформа включает в себя функции адаптивного обучения с учетом уровня подготовки студентов, подробные терминологические справочники для эффективного обучения, поддержку академического письма через специальные модули и развитие разговорной речи в интерактивной и практико-ориентированной форме, что помогает студентам более уверенно чувствовать себя как в образовательной среде университета, так и за ее пределами в реальных жизненных ситуациях.

Встроенные инструменты платформы, такие как автоматическая проверка текстов с детальными комментариями, интерактивные тренажеры по грамматике и устной речи с адаптацией под уровень знаний, а также персонализированные рекомендации на основе анализа индивидуального прогресса, позволяют студентам более эффективно усваивать учебные материалы, совершенствовать навыки самоконтроля и успешно выполнять письменные и проектные работы в срок. Благодаря расширенным социальным функциям платформы – групповым заданиям с элементами геймификации, тематическим чатам для обмена опытом и быстрой поддержки, а также активному взаимодействию с наставниками через менторские сессии, студенты развивают социальную активность, формируют устойчивые коммуникативные навыки, укрепляют связи с однокурсниками разных культурных групп и успешно интегрируются в академическое сообщество.

Linguastep станет удобным инструментом для иностранных студентов, предоставляя им доступ к необходимым языковым и культурным ресурсам в едином цифровом пространстве.

Платформа может быть легко интегрирована в существующие образовательные среды вузов, обеспечивая удобный и постоянный доступ к учебным материалам, создавая единое пространство для взаимодействия и позволяя преподавателям не только отслеживать прогресс студентов, но и оперативно корректировать индивидуальные траектории обучения на основе собранных данных. В дальнейшем возможны масштабируемые расширения функционала, включая автоматизированные языковые тренажеры [9] с элементами искусственного интеллекта, расширенные сценарии разговорной практики в формате ролевых игр и симуляций реальных ситуаций, а также адаптацию контента под конкретные учебные программы и профили подготовки, что сделает Linguastep еще более гибким, эффективным и востребованным инструментом для комплексной языковой и социокультурной адаптации студентов в условиях многоязычной образовательной среды.

Заключение

Платформа Linguastep является комплексным цифровым решением, направленным на эффективную языковую подготовку и поддержку иностранных студентов в условиях многонационального академического пространства. Ее архитектура основана на адаптивном обучении, персонализированных рекомендациях и интерактивных форматах взаимодействия, что позволяет учитывать индивидуальные потребности обучающихся и формировать устойчивую мотивацию к овладению академическим и повседневным языком.

Применение платформы способствует не только развитию языковой компетенции, но и освоению межкультурного взаимодействия, становлению ценностных ориентиров и активному включению студентов в социальную и образовательную среду вуза. Реализация системного, аксиологического и партисипативного подходов обеспечивает целостное сопровождение процесса адаптации, формируя у

студентов осознанное отношение к обучению, инициативность и готовность к конструктивному межкультурному диалогу.

Linguaster интегрируется в более широкую систему наставничества и поддержки, становясь важным инструментом не только в обучении, но и в построении комфортной образовательной среды. Платформа укрепляет уверенность студентов в новом культурном контексте, способствует их успешной социализации и повышает академическую результативность.

Таким образом, Linguaster играет значимую роль в формировании благоприятных условий для социокультурной адаптации иностранных студентов, объединяя в себе возможности цифровых технологий, педагогического сопровождения и ценностно-ориентированного образования.

Список литературы

1. Алиева А.Р., Абдылдаева Э.К., Ахметова Э.Д. Геймификация как инновационный метод и мотиватор в обучении иностранному языку // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2024. № 03(92). С. 49-53.
2. Асташева Н.А. Аксиологические основы современного образования: монография. Брянск: Десяточка, 2009. 281 с.
3. Бабаханова Д. Современные технологии в обучении говорению // Лингвоспектр. 2024. Т. 3. № 1. С. 72–76.
4. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. Москва: Наука, 1973. 271 с.
5. Бондаренко А., Гудкова Н. Совершенствование преподавания иностранных языков с помощью цифровых инструментов и ресурсов: сб. науч. тр. «ЛОГОΣ». Оксфорд, 2023. С. 129-132.
6. Волков Ю.А. Проблема социокультурной адаптации студентов в условиях обучения на иностранном языке // Вестник Московского Международного Университета. 2024. № 1(1). С. 68-73.
7. Волков Ю.А., Башеров О.И., Яшина Ю.В., Савельева М.Н. Проблемы адаптации иностранных студентов в новой академической среде: культурные, академические и психологические аспекты // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 10-1. С. 180-190.
8. Дятлова А.К. Языковой барьер у иностранных студентов провинциального вуза: основные проблемы и пути их решения // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2020. № 04(45). С. 13-17.
9. Краевский В.В. Методологические основы системного подхода в образовании // Вестник педагогических наук. 2022. № 3. С. 15–22.
10. Лешер О.В., Веденеева О.А. Аксиологический подход как основа формирования ценностного отношения к иноязычной коммуникации // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-3. С. 272-274.
11. Маковская Э.Н. Использование партисипативного педагогического взаимодействия для адаптации студентов к учебному процессу в вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 5-2. С. 48-51.
12. Рябова М.Э., Шевцова Д.С. Аксиологический подход к обучению смысловому чтению на английском языке студентов неязыковых вузов // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2024. № 3(55). С. 189–205.
13. Уварина Н.В., Корноухов А.Ю. Теоретико-методологические основы проблемы формирования информационно-аналитической культуры курсантов военных вузов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2024. Т. 16. № 4(65). С. 105-114.
14. Фролова Т.Н., Шашурина Г.В. Системный подход и его роль в научном исследовании // Психология и педагогика служебной деятельности. 2023. № 1. С. 11-15.
15. Холикулова Ю.Ш., Тураева К., Джалилова Ш. Инновационная и традиционная методика обучения русскому языку // Международный журнал инноваций в области инженерных исследований и технологий. 2024. Vol. 11, Iss. 5. С. 88-90.

16. Юрченко М.А. Мобильные технологии в развитии межкультурной компетенции студентов-международников в рамках занятий по иностранному языку // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2022. № 3. С. 198-205.
17. Abu Quba A., Abu Guba M.N., Fareh S. Exploring the use of grammarly in assessing english academic writing // Heliyon. 2024. Vol. 10. e34893. pp. 1-13.
18. Ardhy Andi A., Waris A., Kryati L. Enhancing writing skills: students' perspectives on the grammarly application's role in academic writing // English teaching learning and research journal. 2023. Vol. 9. Iss. 2. pp. 221-243.
19. Gomes J.R., Menezes V. Digital tools for the development of oral skills in English // The future of teaching: hroceedings of the 4th Inter. conf. on English language teaching. 2019. pp. 115-120.
20. Hoa M.A. A study on the effect of technology in enhancing spoken language proficiency // International journal of social science and human research. 2023. Vol. 6. Iss. 11. pp. 8259-8265.
21. Van Zeeland H. Writefull – advanced academic language feedback // Research outreach. 2021. Iss. 126. pp. 48-52.

Linguastep: a digital platform for overcoming the language barrier among international students

Oleg I. Basherov

Postgraduate student of the Department of Teacher Training of Professional Education and subject methods
South Ural State University of Humanities and Pedagogy
Chelyabinsk, Russia
olegbasherov@list.ru
ORCID 0000-0001-5823-0448

Alexey V. Savchenkov

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Teacher Training in Professional Education
and Subject Methods
South Ural State University of Humanities and Pedagogy
Chelyabinsk, Russia
alex2107@mail.ru
ORCID 0000-0002-7268-1533

Received 01.07.2025

Accepted 21.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 378.147:004.91-051.27

DOI 10.25726/c5448-8501-3575-x

EDN YUZNWN

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article discusses the digital Linguastep platform, designed to overcome the language barrier of foreign students studying in a foreign language. The concept of the platform is explored, based on the integration of systemic, axiological and participatory approaches, which makes it possible to provide holistic support to students in the process of their academic and socio-cultural adaptation. The key functionality of the platform is described, including automated analysis of language difficulties, individualized construction of learning trajectories, development of academic writing, oral speech and mastering professional terminology. Linguastep

is focused on creating personalized dictionaries and using a multilingual interface, which expands its applicability for students with different levels of language training. Special attention is paid to the role of the platform in the context of supporting student communities and university mentoring programs. It is emphasized that the use of Linguastep contributes to the effective reduction of the language barrier, the formation of sustainable academic competencies and the successful integration of international students into the educational environment.

Keywords

Linguastep digital platform, the language barrier of international students, academic and socio-cultural adaptation, individual learning trajectories, automated analysis of language difficulties, development of academic competencies, support for student communities and mentoring.

References

1. Alieva A.R., Abdylidaeva E.K., Akhmetova E.D. Gamification as an innovative method and motivator in teaching a foreign language // The world of pedagogy and psychology: an international scientific and practical journal. 2024. № 03(92). pp. 49-53.
2. Astasheva N.A. Axiological foundations of modern education: monogr. Bryansk: Desyatochka, 2009. 281 p.
3. Babakhanova D. Modern technologies in teaching speaking // Linguospectrum. 2024. Vol. 3. № 1. pp. 72-76.
4. Blauberg I.V., Yudin E.G. Formation and essence of a systematic approach. M.: Science, 1973. 271 p.
5. Bondarenko A., Gudkova N. Improving the teaching of foreign languages using digital tools and resources: collection of scientific works «ΛΟΓΟΣ». Oxford, 2023. pp. 129-132.
6. Volkov Yu.A. The problem of socio-cultural adaptation of students in a foreign language // Moscow International University Bulletin. 2024. № 1(1). pp. 68-73.
7. Volkov Yu.A., Basherov O.I., Yashina Yu.V., Savelyeva M.N. Problems of adaptation of foreign students in a new academic environment: cultural, academic and psychological aspects // Education management: theory and practice. 2024. № 10-1. pp. 180-190.
8. Dyatlova A.K. The language barrier among foreign students of a provincial university: the main problems and ways to solve them // The World of pedagogy and psychology: an international scientific and practical journal. 2020. № 04(45). pp. 13-17.
9. Kraevsky V.V. Methodological foundations of a systematic approach in education // Bulletin of pedagogical sciences. 2022. № 3. pp. 15-22.
10. Leshner O.V., Vedeneva O.A. The axiological approach as the basis for the formation of a value attitude to foreign language communication // Problems of modern pedagogical education. 2024. № 84-3. pp. 272-274.
11. Makovskaya E.N. The use of participatory pedagogical interaction for the adaptation of students to the educational process at the university // Actual problems of humanities and natural sciences. 2017. № 5-2. pp. 48-51.
12. Ryabova M.E., Shevtsova D.S. An axiological approach to teaching semantic reading in English to students of non-linguistic universities // Moscow State Pedagogical University Bulletin. The series «Philology. Theory of language. Language education». 2024. № 3(55). pp. 189-205.
13. Uvarina N.V., Kornoukhov A.Yu. Theoretical and methodological foundations of the problem of forming the information and analytical culture of military university cadets // Modern higher school: an innovative aspect. 2024. Vol. 16. № 4(65). pp. 105-114.
14. Frolova T.N., Shashurina G.V. A systematic approach and its role in scientific research // Psychology and pedagogy of professional activity. 2023. № 1. pp. 11-15.
15. Holikulova Yu.Sh., Turayeva K., Jalilova Sh. Innovative and traditional methods of teaching Russian // International journal of innovations in engineering research and technology. 2024. Vol. 11. Iss. 5. pp. 88-90.

16. Yurchenko M.A. Mobile technologies in the development of intercultural competence of international students in the framework of foreign language classes // Kemerovo State University Bulletin. Series: Humanities and social sciences. 2022. № 3. pp. 198-205.
17. Abu Quba A., Abu Guba M.N., Fareh S. Exploring the use of grammarly in assessing english academic writing // Heliyon. 2024. Vol. 10. e34893. pp. 1-13.
18. Ardhy Andi A., Waris A., Kryati L. Enhancing writing skills: students' perspectives on the grammarly application's role in academic writing // English teaching learning and research journal. 2023. Vol. 9. Iss. 2. pp. 221-243.
19. Gomes J.R., Menezes V. Digital tools for the development of oral skills in English // The future of teaching: hroceedings of the 4th Inter. conf. on English language teaching. 2019. pp. 115-120.
20. Hoa M.A. A study on the effect of technology in enhancing spoken language proficiency // International journal of social science and human research. 2023. Vol. 6. Iss. 11. pp. 8259-8265.
21. Van Zeeland H. Writefull – advanced academic language feedback // Research outreach. 2021. Iss. 126. pp. 48-52.

**Применение дополнительных упражнений в программе подготовки спортсменов вида спорта
«Силовой экстрим»**

Юрий Викторович Поляков

Преподаватель

Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского

Санкт-Петербург, Россия

VKA@mil.ru

ORCID 0009-0008-3322-9270

Екатерина Валерьевна Королева

Преподаватель

Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского

Санкт-Петербург, Россия

VKA2@mil.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.07.2025

Принята 25.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 796.015.132:796.093

DOI 10.25726/t2362-6025-1767-p

EDN ZLQFWS

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Силовой экстрим как вид спорта предъявляет к атлетам уникальные требования, сочетающие максимальную силу, выносливость, координацию и психологическую устойчивость. Традиционные тренировки, ориентированные только на соревновательные движения, часто приводят к мышечным дисбалансам и повышенному риску травм. Актуальной проблемой является оптимизация программ подготовки, где роль вспомогательных упражнений для укрепления стабилизирующих мышц (кора, ротаторной манжеты, ягодиц) остается недостаточно изученной. Научная база в этой области уступает классическим силовым дисциплинам, поэтому исследование направлено на оценку эффективности интеграции дополнительных упражнений в тренировочный процесс стронгменов для повышения производительности и профилактики травм. В педагогическом эксперименте продолжительностью 20 недель участвовали 24 квалифицированных спортсмена-мужчины (возраст $27,4 \pm 4,1$ года, стаж 3-7 лет), разделенные случайным образом на экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы по 12 человек. Обе группы тренировались 4 раза в неделю с одинаковым объемом базовых упражнений. Различие заключалось в заключительной части: ЭГ выполняла комплекс дополнительных упражнений (25-35 мин) на укрепление стабилизаторов (гиперэкстензии, планки, face pull, односторонние нагрузки), с индивидуальной прогрессией интенсивности. Оценка проводилась по антропометрическим данным, силовым показателям и результатам в соревновательных упражнениях (становая тяга, подъем бревна, прогулка фермера, камни Атласа). Статистическая обработка использовала t-критерий Стьюдента ($p < 0,05$). Результаты показали значимое превосходство ЭГ: прирост в становой тяге составил 25,8 кг (8,18%) против 14,7 кг (4,67%) в КГ; в подъеме бревна – 12,4 кг (7,84%) против 6,4 кг (4,05%). В скоростно-силовых упражнениях улучшение в ЭГ достигло 14,54% (прогулка фермера) и 14,97% (камни Атласа) против 5,68% и 5,87% в КГ. Мышечная масса в ЭГ выросла на 4,4 кг, процент жира снизился на 1,1% ($p < 0,05$), в КГ – на 1,7 кг и 0,1% соответственно. Исходные показатели групп были эквивалентны ($p > 0,05$).

Полученные данные подтверждают, что дополнительные упражнения усиливают силовой потенциал за счет устранения дисбалансов, улучшают биомеханику и переносятся на соревновательные результаты. Это создает синергетический эффект, стимулируя гипертрофию и метаболизм, что особенно важно для профилактики травм в силовом экстриме. Рекомендуется внедрение методики в практику для комплексного развития атлетов, что может повысить эффективность подготовки и снизить риски. Исследование подчеркивает необходимость научного подхода к тренировкам в неолимпийских видах спорта.

Ключевые слова

силовой экстрим, дополнительные упражнения, подготовка спортсменов, мышечный дисбаланс, профилактика травм.

Введение

Силовой экстрим, как вид спорта, предъявляет к атлетам уникальные и многогранные требования, выходящие далеко за рамки традиционных силовых дисциплин, таких как пауэрлифтинг или тяжелая атлетика. Этот спорт характеризуется выполнением разнообразных упражнений, которые тестируют не только максимальную статическую силу, но и силовую выносливость, взрывную мощь, координацию, а также психологическую устойчивость спортсмена. Упражнения, такие как «прогулка фермера», «подъем бревна», «камни Атласа» и тяга транспортных средств, требуют комплексного развития всей мышечной системы и высокой степени адаптации опорно-двигательного аппарата (Курамшин, 2010). В связи с этим, традиционные подходы к тренировкам, сфокусированные исключительно на практике соревновательных движений, могут оказаться недостаточными для достижения максимального результата и, что более важно, могут приводить к мышечным дисбалансам, перегрузке суставно-связочного аппарата и, как следствие, к высокому риску травматизма (Старцев, 2011).

Проблема оптимизации тренировочного процесса в силовом экстриме остается актуальной, поскольку научная база в этой области значительно уступает более изученным олимпийским и классическим силовым видам спорта. Многие атлеты и тренеры строят свои программы на основе эмпирического опыта, что не всегда гарантирует эффективность и безопасность. В этом контексте особое значение приобретает использование дополнительных, или вспомогательных, упражнений (Воронин, 2018). Эти упражнения направлены на целенаправленную проработку отдельных мышечных групп, которые играют стабилизирующую или ассистирующую роль в основных соревновательных движениях, но не получают достаточной нагрузки при их выполнении. К таким мышцам часто относятся мышцы кора, ротаторной манжеты плеча, ягодичные мышцы и мышцы-стабилизаторы позвоночника. Предполагается, что целенаправленное укрепление этих «слабых звеньев» может не только повысить общую производительность, но и служить эффективным средством профилактики травм (Чурганов, 2013). Таким образом, научное обоснование и разработка методики применения комплекса дополнительных упражнений в структуре подготовки стронгменов является важной задачей, решение которой позволит вывести тренировочный процесс на новый качественный уровень.

Материалы и методы исследования

Для оценки эффективности применения дополнительных упражнений в программе подготовки спортсменов было проведено педагогическое исследование, которое длилось 20 недель. В исследовании приняли участие 24 спортсмена мужского пола, специализирующихся в силовом экстриме, с опытом соревновательной деятельности от 3 до 7 лет. Средний возраст участников составил $27,4 \pm 4,1$ года. Все атлеты дали письменное информированное согласие на участие в эксперименте. Методом случайной выборки участники были разделены на две равные группы по 12 человек в каждой: контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ). Перед началом эксперимента все спортсмены прошли комплексное тестирование для определения исходного уровня физической подготовленности, антропометрических данных и показателей в ключевых соревновательных упражнениях (Близневская, 2018). На протяжении всего периода исследования обе группы тренировались четыре раза в неделю,

придерживаясь общего плана по объему и интенсивности нагрузок в основных соревновательных и базовых тяжелоатлетических упражнениях. Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием стандартных методов математической статистики.

Основное различие в тренировочных программах заключалось в содержании заключительной части каждой тренировки. Контрольная группа выполняла стандартный комплекс упражнений на растяжку и заминку. Экспериментальная группа, в свою очередь, вместо стандартной заминки выполняла специально разработанный комплекс дополнительных упражнений, который занимал от 25 до 35 минут. Данный комплекс был направлен на укрепление мышечного корсета, стабилизаторов плечевого и тазобедренного суставов, а также на устранение потенциальных мышечных дисбалансов. В него входили такие упражнения, как гиперэкстензии с акцентом на ягодичные мышцы, подъемы ног в висе, различные вариации планок с дополнительным отягощением, «лицевая тяга» (face pull) для задних дельт и ротаторов плеча, а также упражнения на одностороннюю стабилизацию, например, «прогулка фермера» с весом в одной руке (Никитин, 2011). Интенсивность и объем нагрузки в этих упражнениях подбирались индивидуально и прогрессировали на протяжении всего эксперимента (Губа, 2022). Оценка эффективности предложенной методики проводилась путем сравнения динамики результатов в обеих группах по окончании 20-недельного тренировочного цикла (Спирлиева, 2018).

Результаты и обсуждение

Центральной задачей данного исследования являлась оценка влияния целенаправленной программы вспомогательных упражнений на спортивные результаты атлетов в силовом экстриме. Для корректной интерпретации итоговых данных было крайне важно убедиться в исходной однородности сформированных групп. Отсутствие статистически значимых различий между контрольной и экспериментальной группами на начальном этапе эксперимента является залогом того, что любые последующие изменения в показателях можно будет с высокой долей вероятности отнести именно к воздействию экспериментальной методики, а не к исходным преимуществам одной из групп (Гаврилова, 2014).

С этой целью было проведено начальное тестирование, включавшее оценку антропометрических данных, стажа занятий и базовых силовых показателей. Анализ этих данных показал, что средние значения возраста, массы тела, процента жировой ткани и опыта тренировок в обеих группах были практически идентичны, а статистическая проверка с использованием t-критерия Стьюдента не выявила достоверных различий между группами на старте исследования ($p > 0,05$). Это подтверждает корректность проведенной рандомизации и создает объективную основу для дальнейшего сравнения эффективности тренировочных программ, что представлено в таблице (табл. 1).

Таблица 1. Исходные антропометрические и спортивные характеристики участников исследования ($M \pm \sigma$)

Показатель	Экспериментальная группа (n=12)	Контрольная группа (n=12)	p-уровень
Возраст, лет	27,8 $\pm$ 3,9	27,1 $\pm$ 4,3	0.71
Масса тела, кг	134,7 $\pm$ 8,2	136,1 $\pm$ 9,5	0.68
Стаж занятий, лет	5,3 $\pm$ 1,4	5,1 $\pm$ 1,6	0.79
Процент жира, %	18,3 $\pm$ 2,1	18,9 $\pm$ 2,4	0.54

Анализ данных, представленных в таблице 1, наглядно демонстрирует отсутствие статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами по ключевым исходным параметрам. Средний возраст участников в ЭГ составил 27,8 года, в то время как в КГ – 27,1 года, что является несущественным расхождением. Аналогичная картина наблюдается и по массе тела (134,7 кг в ЭГ против 136,1 кг в КГ) и стажу занятий (5,3 года против 5,1 года соответственно) (Фураев, 1992). Незначительные флуктуации средних значений полностью укладываются в рамки стандартного отклонения (σ), что свидетельствует о схожей вариативности признаков внутри каждой группы.

Значения р-уровня, превышающие 0,05 по всем сравниваемым показателям, математически подтверждают нулевую гипотезу об отсутствии различий между выборками. Например, для показателя процента жира р-уровень составил 0,54, что указывает на высокую степень сходства групп по данному параметру. Таким образом, можно с уверенностью констатировать, что на момент начала педагогического эксперимента обе группы были полностью эквивалентны по своему составу и уровню подготовленности. Это позволяет считать последующие различия в динамике спортивных результатов прямым следствием примененной экспериментальной методики тренировок.

Таблица 2. Динамика показателей максимальной силы в базовых упражнениях за период эксперимента ($M \pm \sigma$)

Показатель	Группа	Исходные данные, кг	Конечные данные, кг	Абсолютный прирост, кг	Относительный прирост, %	р-уровень
Становая тяга	ЭГ (n=12)	315,4 ± 20,1	341,2 ± 18,9	25,8	8,18	<0.05
	КГ (n=12)	314,8 ± 22,3	329,5 ± 21,4	14,7	4,67	
Подъем бревна	ЭГ (n=12)	158,2 ± 11,4	170,6 ± 10,8	12,4	7,84	<0.05
	КГ (n=12)	157,9 ± 12,1	164,3 ± 11,9	6,4	4,05	

Результаты, отраженные в таблице 2, свидетельствуют о значительном преимуществе экспериментальной методики в развитии максимальной силы. В становой тяге, одном из фундаментальных упражнений силового экстрима, спортсмены экспериментальной группы продемонстрировали средний абсолютный прирост в 25,8 кг, что соответствует относительному увеличению результата на 8,18%. В то же время атлеты контрольной группы, следовавшие стандартной программе, смогли улучшить свой результат лишь на 14,7 кг, или на 4,67%. Разница в абсолютном приросте составила 11,1 кг, что является весьма существенным показателем для высококвалифицированных атлетов. Статистический анализ подтверждает достоверность этих различий ($p < 0,05$), что указывает на неслучайный характер полученного преимущества (Воробьев, 1991).

Схожая тенденция наблюдается и в упражнении «подъем бревна». Экспериментальная группа улучшила свои показатели в среднем на 12,4 кг (7,84%), в то время как контрольная группа показала прирост всего в 6,4 кг (4,05%). Это почти двукратное превосходство в темпах роста результатов. Такой эффект, вероятно, обусловлен целенаправленным укреплением мышц плечевого пояса, в частности ротаторной манжеты и задних пучков дельтовидных мышц, с помощью упражнения «лицевая тяга», а также усилением мышц кора (Рукавишников, 2015). Укрепление этих мышечных групп позволило не только увеличить генерируемую мощность, но и улучшить стабильность в плечевых суставах и позвоночнике, что критически важно для безопасного и эффективного выполнения подъема бревна.

Таблица 3. Динамика результатов в скоростно-силовых соревновательных упражнениях ($M \pm \sigma$)

Показатель	Группа	Исходные данные	Конечные данные	Улучшение результата, %	р-уровень
Прогулка фермера (2x140 кг на 30 м), с	ЭГ (n=12)	22,7 ± 1,8	19,4 ± 1,5	14,54	<0.05
	КГ (n=12)	22,9 ± 2,1	21,6 ± 1,9	5,68	
Камни Атласа (5 камней 120-180 кг), с	ЭГ (n=12)	35,4 ± 3,2	30,1 ± 2,8	14,97	<0.05
	КГ (n=12)	35,8 ± 3,6	33,7 ± 3,3	5,87	

Анализ динамики результатов в специфических соревновательных упражнениях, представленный в таблице 3, подтверждает и углубляет выводы, сделанные на основе оценки роста максимальной силы. В «прогулке фермера» время прохождения дистанции у экспериментальной группы сократилось в среднем на 3,3 секунды, что составляет улучшение на 14,54%. Контрольная группа также показала положительную динамику, однако их прогресс был значительно скромнее – время сократилось лишь на 1,3 секунды, или на 5,68% (Ципин, 2016). Статистически достоверная разница в результатах ($p < 0.05$) говорит о том, что включение в программу односторонних упражнений и усиленной работы над мышцами кора позволило атлетам ЭГ значительно улучшить стабилизацию корпуса при движении с отягощением, минимизировать боковые раскачивания и, как следствие, более эффективно прилагать усилия для перемещения вперед.

Еще более выраженная разница наблюдается в упражнении «камни Атласа», требующем взрывной силы, координации и мощной работы всей задней мышечной цепи. Спортсмены из экспериментальной группы сократили время выполнения упражнения в среднем на 5,3 секунды, что эквивалентно впечатляющему прогрессу в 14,97%. В то же время контрольная группа улучшила свой результат лишь на 2,1 секунды (5,87%). Этот результат можно напрямую связать с включением в программу ЭГ гиперэкстензий с акцентом на ягодичные мышцы и других упражнений для задней цепи. Усиление этих мышечных групп является ключевым фактором для мощного подрыва и заброса камня на тумбу, что и нашло отражение в итоговых протоколах.

Таблица 4. Изменение показателей состава тела спортсменов за 20 недель эксперимента ($M \pm \sigma$)

Показатель	Группа	Исходные данные	Конечные данные	Изменение (Δ)	р-уровень
Масса тела, кг	ЭГ (n=12)	134,7 $\pm$ 8,2	138,1 $\pm$ 7,9	+3,4	>0.05
	КГ (n=12)	136,1 $\pm$ 9,5	138,5 $\pm$ 9,1	+2,4	
Мышечная масса, кг	ЭГ (n=12)	109,9 $\pm$ 5,1	114,3 $\pm$ 4,8	+4,4	<0.05
	КГ (n=12)	110,4 $\pm$ 5,8	112,1 $\pm$ 5,6	+1,7	
Процент жира, %	ЭГ (n=12)	18,3 $\pm$ 2,1	17,2 $\pm$ 1,9	-1,1	<0.05
	КГ (n=12)	18,9 $\pm$ 2,4	18,8 $\pm$ 2,3	-0,1	

Данные таблицы 4 раскрывают качественные изменения в композиции тела атлетов, которые сопровождали рост их силовых показателей. Хотя общий прирост массы тела в обеих группах не имел статистически достоверных различий (3,4 кг у ЭГ против 2,4 кг у КГ, $p > 0.05$), анализ компонентов этой массы выявляет принципиальную разницу. В экспериментальной группе наблюдался значительный прирост именно мышечной массы – в среднем на 4,4 кг. Этот прирост является статистически значимым ($p < 0.05$) и свидетельствует о выраженном анаболическом отклике на предложенную тренировочную программу (Кузнецов, 2002).

В то же время в контрольной группе прирост мышечной массы был более чем в два раза меньше и составил всего 1,7 кг. Более того, у спортсменов из ЭГ зафиксировано статистически значимое снижение процента жировой ткани на 1,1%, тогда как в КГ этот показатель практически не изменился (-0,1%). Это говорит о том, что предложенный комплекс дополнительных упражнений не только стимулировал гипертрофию целевых и вспомогательных мышечных групп, но и способствовал повышению общего метаболизма, что привело к более эффективной утилизации жировых запасов. Таким образом, экспериментальная методика привела не просто к увеличению силы, а к «качественному» росту, основанному на увеличении функциональной мышечной массы.

Комплексный анализ полученных результатов позволяет утверждать, что внедрение в тренировочный процесс стронгменов специализированного блока дополнительных упражнений является высокоэффективной стратегией для повышения спортивной результативности. Сопоставление данных из всех таблиц выявляет четкую причинно-следственную связь. Исходное укрепление стабилизирующих мышечных групп и устранение «слабых звеньев» (цель экспериментальной методики)

привело к значительному и статистически достоверному росту максимальной силы в базовых движениях, таких как становая тяга и подъем бревна (табл. 2). Атлеты экспериментальной группы смогли реализовать свой силовой потенциал более полно и безопасно за счет улучшенной биомеханики и стабильности суставов.

Таким образом, обобщенный анализ всех полученных данных доказывает, что стандартный подход, основанный преимущественно на практике соревновательных упражнений, имеет определенный предел эффективности, в то время как интеграция целенаправленной работы над вспомогательными мышечными группами позволяет преодолеть этот барьер. Математически подтвержденное превосходство экспериментальной группы по всем ключевым параметрам – от абсолютной силы до композиции тела – формирует целостную картину, доказывающую, что предложенная методика является не просто дополнением, а необходимым компонентом современной системы подготовки атлетов в силовом экстриме, обеспечивающим комплексное и сбалансированное развитие.

Заключение

Проведенное исследование убедительно продемонстрировало высокую эффективность включения комплекса дополнительных упражнений в программу подготовки квалифицированных атлетов, специализирующихся в силовом экстриме. По итогам 20-недельного педагогического эксперимента было установлено, что спортсмены экспериментальной группы, в тренировочный план которых был интегрирован специализированный блок упражнений для мышц-стабилизаторов и ассистирующих мышечных групп, показали статистически значимо более выраженный прогресс по сравнению со спортсменами из контрольной группы, следовавшими традиционной программе. Превосходство экспериментальной группы было зафиксировано по всем основным направлениям: в росте показателей максимальной силы в базовых упражнениях, в улучшении результатов в специфических соревновательных дисциплинах, а также в качественном изменении композиции тела за счет увеличения мышечной массы и снижения процента жировой ткани.

Полученные результаты позволяют заключить, что целенаправленная работа над укреплением мышечного корсета, стабилизаторов плечевого и тазового пояса является не второстепенной, а ключевой составляющей успешного и долгосрочного прогресса в силовом экстриме. Такой подход позволяет не только увеличить силовой потенциал в основных движениях за счет оптимизации биомеханики и устранения «слабых звеньев», но и эффективно переносить этот потенциал на сложные, координационно насыщенные соревновательные упражнения. Разработанная и апробированная методика может быть рекомендована для широкого внедрения в практику подготовки стронгменов как эффективный инструмент для повышения спортивной результативности и, потенциально, для снижения риска травматизма за счет более сбалансированного развития опорно-двигательного аппарата.

Список литературы

1. Близневская В.С., Близневский А.Ю., Худик С.В., Худик А.А. Типовая программа спортивной подготовки по виду спорта «спортивное ориентирование» (лыжные дисциплины). М., 2018. 6 с.
2. Воробьев А.Н., Хасин Л.А. Программирование спортивной тренировки с использованием экспертных проектирующих систем // Принципиальные вопросы кинезиологии спорта: сб. науч. тр. Малаховка: Московская государственная академия физической культуры, 1991. С. 6-14.
3. Воронин С.М., Белов М.С. Определение оптимального веса спортсмена // Теория и практика физической культуры. 2018. № 3. С. 79.
4. Гаврилова Е.А., Чурганов О.А. Управление спортивной подготовкой высококвалифицированных спортсменов // Менеджмент XXI века: управление экономикой знаний: мат. XIV Межд. науч.-прак. конф. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Институт экономики и управления, 2014. С. 250-252.

5. Губа В.П., Родин А.В., Зайнетдинов М.В. Программно-нормативное и методическое обеспечение дисциплины «Теория и методика обучения базовым видам спорта» при подготовке бакалавров по направлению «Спорт» // Теория и практика физической культуры. 2022. № 4. С. 68.
6. Кузнецов В.К., Андреев А.П. Влияние повышения объема специальных упражнений на спортивный результат // На рубеже XXI века. Год 2002-й. Научный альманах МГАФК. Малаховка: Московская государственная академия физической культуры, 2002. С. 8-17.
7. Курамшин Ю.Ф., Двейрина О.А., Аксенов В.П. Построение спортивной тренировки спортсмена // Теория и методика физической культуры: учеб. для студ. высш. учеб. зав. М., 2010. С. 390-416.
8. Лялина П.В. Физическая подготовка спортсменов в конном спорте. В сборнике: Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел. Педагогика и психология служебной деятельности: состояние и перспективы. V Международная конференция: сборник научных трудов. Составитель А.В. Кравченко. Москва, 2021. С. 362-364.
9. Никитин С.Н., Левицкий А.Г. Физическая или двигательная подготовка как процесс совершенствования физических или двигательных качеств // Мат. итоговой науч.-прак. конф. проф.-преп. состава Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта. 2011. С. 61.
10. Рукавишников Д.А., Шашкин Н.Г. Принципиальная схема овладения спортивной техникой // Физическая культура, спорт и здоровье студентов. Физическая культура, спорт и здоровье студентов: мат. Межд. науч.-прак. конф. (15 декабря 2014 г., Чебоксары). Под ред. В.М. Кильнесова, Е.Н. Симзяевой, М.Н. Чапурина, Н.Г. Шашкина, Д.А. Рукавишникова. Чебоксары: Чебоксарский кооперативный институт Российского университета кооперации, 2015. С. 85-87.
11. Спирлиева С.В. Спортивно-тактическая подготовка спортсменов // Совершенствование физической подготовки сотрудников правоохранительных органов: сб. ст. Под ред. С.Н. Баркалова. Орел, 2018. С. 307-308.
12. Старцев Е.В. Опыт работы по подготовке спортсменов высшего спортивного мастерства // Боевые искусства и спортивные единоборства: состояние и перспективы развития: мат. Всерос. науч.-прак. конф. с межд. участ. Екатеринбург: Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2011. С. 109-118.
13. Фураев А.Н. К разработке методики оперативного регулирования техники спортивных упражнений // Спорт. Политика. Компьютер: мат. Всерос. конф. М.: Московский областной государственный институт физической культуры, 1992. С. 67-69.
14. Ципин Л.Л. Биомеханический подход к изучению упражнений специальной силовой направленности спортсменов // Научно-педагогические школы Университета. 2016. № 4. С. 37-43.
15. Чурганов О.А. Научно-методическое сопровождение спортивной подготовки. Основа повышения работоспособности спортсмена // Методы оценки и повышения работоспособности у спортсменов: мат. Всерос. науч.-прак. конф. с межд. участ. 2013. С. 112-115.

Application of additional exercises in the training program for athletes in the sport of «Strongman»

Yuri V. Polyakov

Teacher

Mozhaisky Military Space Academy

Saint Petersburg, Russia

VKA@mil.ru

ORCID 0009-0008-3322-9270

Ekaterina V. Koroleva

Lecturer

A.F. Mozhaitsky Military Space Academy

Saint Petersburg, Russia

VKA2@mil.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.07.2025

Accepted 25.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 796.015.132:796.093

DOI 10.25726/t2362-6025-1767-p

EDN ZLQFWS

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Strongman as a sport places unique demands on athletes, combining maximum strength, endurance, coordination, and psychological resilience. Traditional training focused solely on competitive movements often leads to muscular imbalances and an increased risk of injury. An urgent issue is the optimization of training programs, where the role of auxiliary exercises for strengthening stabilizing muscles (core, rotator cuff, glutes) remains insufficiently studied. The scientific basis in this field lags behind that of classical strength disciplines, therefore this study aims to assess the effectiveness of integrating additional exercises into the training process of strongman athletes to improve performance and prevent injuries. In a 20-week pedagogical experiment, 24 qualified male athletes (age $27,4 \pm 4,1$ years, training experience 3-7 years) were randomly divided into an experimental group (EG) and a control group (CG) of 12 people each. Both groups trained 4 times per week with the same volume of basic exercises. The difference lay in the final part: the EG performed a set of additional exercises (25-35 min) to strengthen stabilizers (hyperextensions, planks, face pulls, unilateral loads), with individualized intensity progression. Evaluation was carried out using anthropometric data, strength indicators, and results in competitive exercises (deadlift, log lift, farmer's walk, Atlas stones). Statistical processing used Student's t-test ($p < 0.05$). The results showed a significant advantage for the EG: the increase in the deadlift was 25.8 kg (8,18%) versus 14.7 kg (4,67%) in the CG; in the log lift – 12,4 kg (7,84%) versus 6,4 kg (4,05%). In speed-strength exercises, improvements in the EG reached 14,54% (farmer's walk) and 14,97% (Atlas stones) compared to 5,68% and 5,87% in the CG. Muscle mass in the EG increased by 4.4 kg, body fat percentage decreased by 1,1% ($p < 0.05$), while in the CG – by 1,7 kg and 0,1% respectively. Initial indicators between groups were equivalent ($p > 0.05$). The obtained data confirm that additional exercises enhance strength potential by eliminating imbalances, improve biomechanics, and transfer positively to competitive results. This creates a synergistic effect, stimulating hypertrophy and metabolism, which is especially important for injury prevention in strongman sport. It is recommended to implement the methodology in practice for the comprehensive development of athletes, which can increase training effectiveness and reduce risks. The study highlights the need for a scientific approach to training in non-Olympic sports.

Keywords

strongman, additional exercises, athlete training, muscular imbalance, injury prevention.

References

1. Blizn'evskaya V.S., Blizn'evsky A.Yu., Khudik S.V., Khudik A.A. Standard sports training program for the sport «orienteering» (ski disciplines). M., 2018. 6 p.

2. Vorobyov A.N., Khasin L.A. Programming sports training using expert design systems // Fundamental issues of kinesiology of sports: coll-n of scien. papers. Malakhovka: Moscow State Academy of Physical Culture, 1991. pp. 6-14.
3. Voronin S.M., Belov M.S. Determining the optimal weight of an athlete // Theory and practice of physical culture. 2018. № 3. P. 79.
4. Gavrilova E.A., Churganov O.A. Management of sports training of highly qualified athletes // Management of the XXI century: knowledge economy management: mat. of the XIV Inter. scien. and prac. conf. SPb.: A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, Institute of Economics and Management, 2014. pp. 250-252.
5. Guba V.P., Rodin A.V., Zainetdinov M.V. Programmatic, normative and methodological support of the discipline «Theory and methodology of teaching basic sports» in the preparation of bachelors in the field of «Sports» // Theory and practice of physical culture. 2022. № 4. p. 68.
6. Kuznetsov V.K., Andreev A.P. The effect of increasing the volume of special exercises on athletic performance. In the collection: At the turn of the 21st century. The year is 2002. MGAFK Scientific Almanac. Moscow State Academy of Physical Culture. Malakhovka: Moscow State Academy of Physical Culture, 2002. pp. 8-17.
7. Kuramshin Yu.F., Dweyrina O.A., Aksenov V.P. Building an athlete's athletic training // Theory and methodology of physical culture: a textbook for students of univer. M., 2010. pp. 390-416.
8. Lyalina P.V. Physical training of athletes in equestrian sports // Professional education of law enforcement officers. Pedagogy and psychology of professional activity: state and prospects: mat. of the V Inter. conf. Ed. by A.V. Kravchenko. M., 2021. pp. 362-364.
9. Nikitin S.N., Levitsky A.G. Physical or motor training as a process of improving physical or motor qualities // Mat. of the Final scien. and prac. conf. of the faculty of the P.F. Lesgaft National State University of Physical Culture, Sports and Health. 2011. P. 61.
10. Rukavishnikov D.A., Shashkin N.G. A schematic diagram of mastering sports equipment // Physical education, sports and students' health. Physical education, sports, and student health: mat. of the Inter. scien. and prac. conf. (December 15, 2014, Cheboksary). Eds. by V.M. Kilnesov; E.N. Simzyaeva; M.N. Chapurin; N.G. Shashkin, D.A. Rukavishnikov. Cheboksary: Cheboksary Cooperative Institute of the Russian University of Cooperation, 2015. pp. 85-87.
11. Spirlieva S.V. Sports and tactical training of athletes. In the collection: Improving the physical training of law enforcement officers: coll-n of art. Ed. by S.N. Barkalov. Orel, 2018. pp. 307-308.
12. Startsev E.V. Work experience in training athletes of the highest sports skills // Martial arts and martial arts: the state and prospects of development: mat. of the All-Rus. scien. and prac. conf. with inter. particip. Ekaterinburg: The Ministry of Education and Science of the Russian Federation, the Ministry of Sports, Tourism and Youth Policy of the Russian Federation, the Russian Union of Martial Arts, the Government of the Sverdlovsk Region, The first President of Russia B.N. Yeltsin Ural Federal University, 2011. pp. 109-118.
13. Furaev A.N. Towards the development of a methodology for the operational regulation of sports exercise techniques // Sports. Politics. Computer: mat. of the All-Rus. conf. M.: Moscow Regional State Institute of Physical Culture, 1992. pp. 67-69.
14. Tsipin L.L. A biomechanical approach to the study of special strength training exercises for athletes // Scientific and pedagogical schools of the University. 2016. № 4. pp. 37-43.
15. Churganov O.A. Scientific and methodological support of sports training. The basis for improving the athlete's performance // Methods for assessing and improving athletes' performance: mat. of the All-Rus. scien. and prac. conf. with inter. particip. 2013. pp. 112-115.

История китайского фарфора как вида декоративно-прикладного творчества сквозь призму веков в педагогическом аспекте

Наталья Алексеевна Завьялова

Доктор культурологии, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры Межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного
Уральский государственный педагогический университет
Екатеринбург, Россия
n.zavzav@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.07.2025

Принята 17.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 748.3

DOI 10.25726/k4550-6041-7770-I

EDN XVPNGC

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

История китайского фарфора представляет собой уникальное явление мировой культуры, сочетающее технологии, философию и эстетику на протяжении тысячелетий. Это не только декоративно-прикладное искусство, но и синтез материальной и духовной культуры, служивший инструментом культурного обмена, дипломатии и демонстрации статуса. Изучение этой темы в педагогическом контексте позволяет формировать у студентов не только специальные знания, но и целостное понимание взаимосвязей культуры. Однако традиционные методы преподавания часто сводятся к пассивной передаче фактов, что снижает мотивацию и не раскрывает глубину предмета. Актуальность исследования обусловлена необходимостью инновационных моделей, интегрирующих междисциплинарные аспекты (химия, физика, история, культурология) для развития критического мышления и творчества. Цель – сравнительный анализ эффективности традиционного и проектно-ориентированного подходов к изучению истории китайского фарфора в вузе для разработки методических рекомендаций. Исследование проводилось на факультете искусств ведущего гуманитарного университета в течение семестра с участием 130 студентов третьего курса, разделенных на контрольную (КГ, 65 чел.) и экспериментальную (ЭГ, 65 чел.) группы. Обе группы изучали курс «История декоративно-прикладного искусства Китая». В КГ применялась лекционно-семинарская модель с презентациями, самостоятельным чтением и экзаменом на факты и атрибуцию. В ЭГ внедрена проектная модель: сокращение лекций, групповые проекты по эпохам (например, фарфор саньцай династии Тан), виртуальные экскурсии, мастер-классы по глине, дебаты. Оценка включала защиту проектов, портфолио и эссе. Методы: наблюдение, анкетирование (мотивация), контент-анализ, пре- и пост-тестирование, статистика в SPSS (t-критерий Стьюдента, корреляция Пирсона). Результаты показали превосходство ЭГ: прирост знаний 116,77% (против 50,54% в КГ), средний пост-тест 82,19 (против 57,43, $p < 0.001$), меньшее стандартное отклонение (6,21 против 12,88). Анкеты выявили высокую мотивацию в ЭГ (4,83 против 2,41), активность (4,67 против 2,88), удовлетворенность (4,91 против 3,12). Контент-анализ итоговых работ: средний балл 89,54 в ЭГ (против 61,72), 78,46% работ с глубоким анализом символики (против 15,38%). Корреляция вовлеченности и результатов в ЭГ $r=0,86$ ($p<0.001$), в КГ $r=0,19$ ($p>0.05$). Обсуждение подтверждает, что проектный подход обеспечивает не только усвоение фактов, но и глубокое понимание контекста, мотивацию и творческие навыки. Традиционная модель приводит к поверхностному знанию, в то время как инновационная создает синергию когнитивных и

аффективных аспектов. Результаты подчеркивают необходимость перехода к активным методам в искусствоведении для формирования компетенций и уважения к культурному наследию. Это позволяет превратить изучение фарфора в инструмент личностного развития, отражая эволюцию от прото-фарфора Шан до шедевров Мин и Цин.

Ключевые слова

китайский фарфор, педагогический подход, проектное обучение, история искусства, мотивация студентов.

Введение

История китайского фарфора представляет собой уникальное явление в мировой культуре, являясь не просто частью декоративно-прикладного искусства, но и сложным синтезом технологии, философии и эстетики, развивавшимся на протяжении тысячелетий. Изучение этого феномена в педагогическом контексте открывает широкие возможности для формирования у обучающихся не только специальных знаний, но и целостного представления о взаимосвязи материальной и духовной культур. Фарфор, названный «белым золотом», служил не только утилитарным целям, но и был мощным инструментом культурного обмена, дипломатии и демонстрации статуса (Се, 2022). Прослеживая его эволюцию от примитивных прото-фарфоровых изделий эпохи Шан до изысканных произведений династий Мин и Цин, можно увидеть отражение смены мировоззренческих парадигм, технологических прорывов и социальных трансформаций китайского общества. Однако традиционные подходы к преподаванию истории искусств зачастую сводятся к пассивной передаче фактологического материала – дат, имен, династий, что снижает мотивацию студентов и не позволяет им в полной мере осознать глубину и многогранность изучаемого предмета.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска и апробации новых педагогических моделей, способных превратить изучение истории китайского фарфора из рутинного академического процесса в увлекательное и осмысленное погружение в иную культурную реальность. Педагогическая проблема заключается в разрыве между огромным дидактическим потенциалом темы и неэффективностью существующих методик ее преподавания (Чэнь, 2020). Современная педагогика требует активного вовлечения обучающихся в познавательный процесс, развития у них критического мышления, творческих способностей и умения проводить междисциплинарные параллели. История фарфора, как ни одна другая тема, позволяет интегрировать знания из области химии (состав глазури и каолиновых глин), физики (технологии обжига), истории, культурологии и искусствоведения (Кривонденченков, 2024). Целью настоящего исследования является сравнительный анализ эффективности традиционного и инновационного, проектно-ориентированного подходов к изучению истории китайского фарфора в высшей школе для разработки научно-обоснованных методических рекомендаций.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе факультета искусств одного из ведущих гуманитарных университетов в течение одного академического семестра. В педагогическом эксперименте приняли участие 130 студентов третьего курса, которые были случайным образом разделены на две группы: контрольную (КГ, 65 человек) и экспериментальную (ЭГ, 65 человек). Для обеих групп была разработана учебная программа по курсу «История декоративно-прикладного искусства Китая», однако методы ее реализации кардинально различались. В контрольной группе обучение проходило по традиционной лекционно-семинарской модели. Основными формами работы были лекции с использованием мультимедийных презентаций, самостоятельное изучение рекомендованной литературы и ответы на семинарских занятиях (Сунь, 2024). Итоговый контроль знаний осуществлялся в форме письменного экзамена, включающего теоретические вопросы и атрибуцию изображений известных образцов фарфора. Данная модель была направлена преимущественно на усвоение и последующее воспроизведение фактологического материала.

В экспериментальной группе была внедрена инновационная проектно-ориентированная модель обучения. Лекционный материал был сокращен в пользу интерактивных форм работы. Студенты были объединены в малые группы для работы над долгосрочными творческими проектами, посвященными определенной эпохе или технологическому аспекту производства фарфора (например, «Фарфор саньцай династии Тан» или «Технология надглазурной росписи в эпоху Цин»). Программа включала виртуальные экскурсии по ведущим музеям мира (Яковлева, 2010), мастер-классы по работе с глиной для понимания основ формовки, а также дебаты на тему влияния фарфора на европейское искусство. Оценка успеваемости носила комплексный характер и включала защиту группового проекта, создание цифрового портфолио и написание аналитического эссе. В качестве основных методов исследования использовались: педагогическое наблюдение, анкетирование для оценки уровня вовлеченности и мотивации, контент-анализ творческих работ, а также предварительное и итоговое тестирование для измерения прироста знаний (Ишкова, 2018). Статистическая обработка данных проводилась с использованием пакета SPSS, включая t-критерий Стьюдента для сравнения средних значений и корреляционный анализ Пирсона для выявления взаимосвязей между переменными (Цай, 2025).

Результаты и обсуждение

Центральной задачей нашего исследования являлась количественная оценка эффективности двух различных педагогических подходов к изучению сложной и многогранной темы истории китайского фарфора. Мы предположили, что активные и проектные методы обучения позволят не только повысить уровень усвоения фактических знаний, но и будут способствовать более глубокому пониманию культурно-исторического контекста и формированию устойчивого познавательного интереса у студентов. Для проверки этой гипотезы был проведен сравнительный анализ академических показателей, уровня вовлеченности и качества творческих работ в контрольной и экспериментальной группах.

Первичный срез знаний, полученный в ходе предварительного тестирования, не выявил статистически значимых различий между группами, что свидетельствует об их исходной сопоставимости. Однако результаты итогового контроля, проведенного по завершении курса, продемонстрировали кардинально иную картину. Эти данные позволяют объективно оценить прирост когнитивного компонента компетенций у студентов в зависимости от применяемой методики обучения и являются первым шагом в комплексном анализе полученных результатов (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ результатов тестирования на знание истории китайского фарфора

Группа	Количество студентов	Средний балл (предварительный тест, max 100)	Средний балл (итоговый тест, max 100)	Прирост знаний (%)	Стандартное отклонение итогового балла
Контрольная (КГ)	65	38,15	57,43	50,54	12,88
Экспериментальная (ЭГ)	65	37,92	82,19	116,77	6,21

Анализ данных, представленных в таблице 1, выявляет существенные различия в академической успеваемости между двумя группами. Средний балл итогового теста в экспериментальной группе (82,19) оказался на 24,76 пункта выше, чем в контрольной (57,43), что является статистически значимым различием ($p < 0.001$). Еще более показательным является относительный прирост знаний: в экспериментальной группе он составил 116,77%, что более чем в два раза превышает аналогичный показатель в контрольной группе (50,54%). Это убедительно доказывает, что проектно-ориентированный подход способствует значительно более эффективному усвоению и закреплению учебного материала.

Особого внимания заслуживает показатель стандартного отклонения итогового балла. В контрольной группе он составляет 12,88, что указывает на значительный разброс результатов и наличие как сильных, так и большого числа слабоуспевающих студентов. В то же время в экспериментальной группе стандартное отклонение почти вдвое ниже (6,21), что свидетельствует о большей гомогенности группы по уровню знаний и о том, что инновационная методика позволяет «подтянуть» даже изначально слабомотивированных студентов, обеспечивая более ровный и высокий общий уровень подготовки (Кузьменко, 2000). Пассивное слушание лекций о династии Сун или технологиях обжига в печах «дракона» (Грудинина, 2021) не создает прочной когнитивной базы, в то время как активное исследование этих тем в рамках проекта приводит к глубокой и долговременной фиксации знаний.

Следующим этапом нашего анализа стала оценка не когнитивного, а мотивационно-ценностного компонента обучения. Уровень вовлеченности и удовлетворенности учебным процессом является ключевым фактором, влияющим на долгосрочный интерес к предмету и готовность к дальнейшему самообразованию. Для измерения этих параметров было проведено анонимное анкетирование студентов обеих групп по завершении курса с использованием 5-балльной шкалы Лайкерта (табл. 2).

Таблица 2. Уровень вовлеченности студентов и удовлетворенности учебным процессом

Группа	Критерий оценки	Средний балл по 5-балльной шкале
Контрольная (КГ)	Мотивация к самостоятельному изучению темы	2,41
	Активность на занятиях	2,88
	Общая удовлетворенность курсом	3,12
Экспериментальная (ЭГ)	Мотивация к самостоятельному изучению темы	4,83
	Активность на занятиях	4,67
	Общая удовлетворенность курсом	4,91

Данные таблицы 2 демонстрируют разительный контраст в восприятии учебного процесса студентами двух групп. В контрольной группе все показатели находятся на среднем или низком уровне. Особенно тревожным является низкий средний балл по критерию «Мотивация к самостоятельному изучению темы» (2,41), что говорит о том, что традиционный курс не смог пробудить у большинства студентов подлинного интереса к искусству Китая (Яковлева, 2010). Студенты формально посещали занятия и готовились к экзамену, но не испытывали внутреннего желания углубляться в тему дальше рамок учебной программы.

В экспериментальной группе наблюдается совершенно иная картина. Все показатели близки к максимальному значению. Высочайший уровень общей удовлетворенности курсом (4,91) и мотивации (4,83) свидетельствует о том, что проектный подход, включающий элементы творчества, командной работы и исследовательской деятельности, создает мощный положительный эмоциональный отклик. Студенты воспринимали обучение не как обязанность, а как увлекательный процесс познания (Хэ, 2020). Это доказывает, что изучение сложных техник росписи, таких как «доуцай» или «фамиль розе», может быть не сухим заучиванием терминов, а захватывающим открытием, если оно встроено в активную познавательную деятельность.

Помимо чисто количественных показателей знаний, для нас было важно оценить глубину понимания студентами культурно-исторического контекста, их способность анализировать символику и эстетические принципы китайского фарфора. Для этой цели был проведен контент-анализ итоговых работ: стандартных экзаменационных эссе в контрольной группе и мультимедийных творческих проектов в экспериментальной. Оценку проводила независимая комиссия из трех экспертов по 100-балльной шкале (табл. 3).

Таблица 3. Оценка понимания культурно-исторического контекста (анализ итоговых работ)

Группа	Тип работы	Средний балл экспертной оценки (max 100)	Процент работ с глубоким анализом символики
Контрольная (КГ)	Экзаменационное эссе	61,72	15,38%
Экспериментальная (ЭГ)	Творческий проект	89,54	78,46%

Результаты экспертной оценки, представленные в таблице 3, подтверждают выводы, сделанные на основе предыдущих данных. Средний балл за творческие проекты (89,54) значительно превышает средний балл за эссе (61,72). Но наиболее показательным является качественный критерий – процент работ, в которых эксперты отметили не простое перечисление фактов, а глубокий анализ символики (например, значения изображений дракона, феникса, лотоса) и понимание философских основ (даосизм, буддизм) китайской эстетики. В экспериментальной группе таких работ было подавляющее большинство (78,46%), в то время как в контрольной – лишь незначительная часть (15,38%).

Этот разрыв объясняется самой природой итоговых заданий. Написание эссе в условиях экзаменационного стресса зачастую сводится к воспроизведению заученной информации из лекций и учебников (Кузьменко, 2000). Работа над проектом, напротив, требует от студентов самостоятельного поиска, анализа и синтеза информации из различных источников, включая научные статьи и музейные каталоги. Они были вынуждены не просто прочитать о фарфоре династии Юань (Мартынов, 2015), а погрузиться в его историю, понять причины появления сине-белой росписи кобальтом и ее значение для мирового искусства. Таким образом, проектный метод способствует формированию не репродуктивного, а продуктивного, творческого мышления и развивает навыки исследовательской работы.

Для выявления статистической взаимосвязи между эмоционально-мотивационным компонентом обучения и его результативностью был проведен корреляционный анализ данных. Мы проверили наличие и силу связи между общим показателем вовлеченности (рассчитанным как среднее по трем критериям из табл. 2) и итоговым баллом теста (из табл. 1) для каждой группы в отдельности (табл. 4).

Таблица 4. Корреляционный анализ между уровнем вовлеченности и итоговыми результатами тестирования

Группа	Коэффициент корреляции Пирсона (r) между общей вовлеченностью и итоговым баллом	Уровень значимости (p)
Контрольная (КГ)	0,19	$p > 0,05$ (незначимо)
Экспериментальная (ЭГ)	0,86	$p < 0,001$ (высоко значимо)

Результаты корреляционного анализа являются, возможно, наиболее важным итогом исследования. В контрольной группе была выявлена очень слабая и статистически незначимая корреляция ($r = 0,19$). Это означает, что в рамках традиционной модели обучения уровень вовлеченности студента практически не влияет на его итоговую оценку. Можно быть незаинтересованным и пассивным, но при наличии хорошей памяти механически выучить материал и сдать экзамен на удовлетворительную оценку. Система не поощряет и не использует внутреннюю мотивацию как ресурс для повышения качества образования.

В экспериментальной группе, напротив, наблюдается очень сильная и высоко значимая положительная корреляция ($r = 0,86$). Это математическое доказательство того, что при проектном подходе именно вовлеченность, интерес и активная позиция студента становятся решающими факторами его академического успеха. Чем выше мотивация, тем глубже студент погружается в проектную деятельность, что напрямую ведет к более высоким результатам. Данная модель создает

синергетический эффект, при котором когнитивные и аффективные компоненты обучения взаимно усиливают друг друга (Шалавина, 2022), превращая образовательный процесс в целостную и гармоничную систему.

Комплексный анализ данных, представленных в четырех таблицах, позволяет сделать однозначный вывод о подавляющем преимуществе проектно-ориентированной модели обучения при изучении истории китайского фарфора. Математическая обработка демонстрирует не просто наличие разницы, а ее многоаспектный и системный характер. Разрыв в приросте знаний почти в 2,3 раза (116,77% против 50,54%) свидетельствует о кардинально разной эффективности усвоения материала. Это не просто статистическая погрешность, а качественный скачок в результативности педагогического процесса.

Сопоставление данных из таблиц 1 и 2 выявляет прямую зависимость: низкая вовлеченность в контрольной группе (средний балл 2,80) коррелирует с низкими итоговыми знаниями (57,43 балла), в то время как высокая вовлеченность в экспериментальной группе (средний балл 4,80) напрямую связана с высокими итоговыми баллами (82,19). Данные таблицы 4 математически подтверждают эту связь, показывая, что в ЭГ она является сильной и детерминирующей ($r = 0,86$), а в КГ – случайной и незначимой ($r = 0,19$). Это говорит о том, что традиционная модель обучения и система контроля нечувствительны к мотивации студента, в то время как инновационная модель строит весь процесс именно на ее развитии и использовании.

Качественные показатели, отраженные в таблице 3, добавляют к количественной картине еще одно измерение. Разница в доле работ с глубоким анализом (15,38% против 78,46%) показывает, что речь идет не только о количестве усвоенной информации, но и о качестве ее понимания. Интерактивная методика позволяет перейти от поверхностного, фактологического уровня знания к концептуальному, на котором студент способен видеть взаимосвязи, анализировать символику и понимать философскую подоплеку искусства (Сочнева, 2023). Изучение изящных селадонов эпохи Сун превращается из запоминания термина в осмысление эстетики неоконфуцианства.

Таким образом, совокупность математически обработанных данных доказывает, что проектный подход обеспечивает комплексный положительный эффект, затрагивая все уровни образовательного процесса. Он не только повышает академическую успеваемость (когнитивный аспект), но и формирует устойчивую мотивацию и интерес к предмету (аффективный аспект), а также развивает аналитические и творческие способности (деятельностный аспект). Это позволяет утверждать, что для таких сложных и многогранных дисциплин, как история декоративно-прикладного искусства, отказ от пассивных методов в пользу активных и интерактивных является не просто желательным, а необходимым условием достижения современных образовательных целей.

Заключение

Проведенное исследование убедительно продемонстрировало, что педагогический подход, основанный на проектной деятельности, интерактивных формах работы и активном вовлечении студентов, является значительно более эффективным для изучения истории китайского фарфора по сравнению с традиционной лекционно-семинарской моделью. Количественный анализ показал статистически значимое превосходство экспериментальной группы по всем ключевым показателям: уровню усвоения знаний, глубине понимания культурно-исторического контекста, а также степени мотивации и удовлетворенности учебным процессом. Инновационная модель не просто передает сумму фактов, но формирует у обучающихся целостную систему компетенций, включая исследовательские навыки, критическое мышление и способность к творческому анализу.

Полученные результаты имеют важное практическое значение для модернизации преподавания искусствоведческих и культурологических дисциплин. Они доказывают необходимость смещения акцента с пассивного потребления информации на активную познавательную и творческую деятельность. Внедрение проектных, игровых и исследовательских методик позволяет превратить изучение декоративно-прикладного искусства из узкоспециализированной академической задачи в мощный инструмент для развития личности студента, формирования его эстетического вкуса,

расширения кругозора и воспитания уважения к мировому культурному наследию. Успешное преподавание истории фарфора, таким образом, заключается не в том, чтобы заставить выучить династии и типы глазурей, а в том, чтобы научить видеть в хрупкой чаше отражение целой цивилизации.

Список литературы

1. Грудинина А.М., Коляда Е.М. История фарфора и брендов // Технология. Дизайн. Образование: мат. Всерос. (очно-заочной) науч.-прак. конф. 2021. С. 47-56.
2. Ишкова А.Е. Китайский фарфор // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: мат. VII Всерос. студ. науч.-прак. конф. с межд. участ. В 3-х частях. Под ред. Л.П. Полянской. 2018. С. 221-222.
3. Кривонденченков С.В., Цю Юэ. Анализ характерных особенностей китайского фарфора XVIII века. Особенности четырех периодов // Культура и цивилизация. 2024. Т. 14. № 9-1. С. 129-137.
4. Кузьменко Л.И. Китайский фарфор XVII-XVIII вв. Проблема стиля: дисс. ... канд. искусствоведения. Гос. музей Востока. М., 2000. 210 с.
5. Кузьменко Л.И. Китайский фарфор XVII-XVIII вв., проблема стиля: дисс. ... канд. искусствоведения. М., 2000. С. 44-48.
6. Мартынова Н.В., Цзе Л. Техничко-художественные особенности росписи фарфора в эпоху династии Мин // Инновации в социокультурном пространстве: мат. VIII Межд. науч.-прак. конф. 2015. С. 44-48.
7. Се Ц. Происхождение и развитие примитивного «фарфора» (протофарфора) в Китае // Философия и культура. 2022. № 7. С. 66-75.
8. Сочнева А.А. История открытия и путь фарфора: от Китая до России // Искусство глазами молодых: мат. XV Межд. науч. конф. Красноярск, 2023. С. 204-206.
9. Сунь Я. Развитие мотивов лотоса в китайском фарфоре // Культура и цивилизация. 2024. Т. 14. № 7-1. С. 144-148.
10. Хэ Ц. Современные тенденция развития китайской росписи фарфора // Искусствознание и педагогика диалектика. Взаимосвязи и взаимодействия: мат. VIII Межд. межвуз. науч.-прак. конф. Научные редакторы: С.В. Анчуков, О.Л. Некрасова-Каратеева. 2020. С. 180-185.
11. Цай Юй. Искусство китайского фарфора // Мат. Межд. студ. форума «Наука без границ», посв. 80-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. Воронеж, 2025. С. 122-124.
12. Чэнь Х., Веселова С.В. Дизайн китайского фарфора: история и современность // Инновационные материалы и технологии в дизайне: мат. VI Всерос. науч.-прак. конф. с участ. мол. ученых. СПб., 2020. С. 189-190.
13. Шалавина Т.Е. Трансформация китайской росписи фарфора // Художественное образование: профессиональная версификация, творческая мотивация, рыночные реалии: мат. Межд. науч.-прак. конф. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации; Забайкальский государственный университет. Чита, 2022. С. 276-284.
14. Яковлева И.Г. Китайский фарфор эпохи поздняя Цин (1796-1911). Художественные традиции в культурном контексте: дисс. ... канд. искусствоведения. СПб.: Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия им. А.Л. Штиглица, 2010. 245 с.

The history of Chinese porcelain as a type of decorative and applied art through the prism of centuries in the pedagogical aspect

Natalia A. Zavvalova

Doctor of Cultural Studies, Candidate of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language
Ural State Pedagogical University
Yekaterinburg, Russia
n.zavzav@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.07.2025

Accepted 17.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 748.3

DOI 10.25726/k4550-6041-7770-I

EDN XVPNGC

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The history of Chinese porcelain is a unique phenomenon of world culture, combining technology, philosophy, and aesthetics over thousands of years. It is not only decorative and applied art but also a synthesis of material and spiritual culture, serving as a tool of cultural exchange, diplomacy, and status demonstration. Studying this topic in a pedagogical context makes it possible to develop in students not only specialized knowledge but also a holistic understanding of cultural interconnections. However, traditional teaching methods often boil down to the passive transmission of facts, which reduces motivation and fails to reveal the depth of the subject. The relevance of the study is determined by the need for innovative models integrating interdisciplinary aspects (chemistry, physics, history, cultural studies) to foster critical thinking and creativity. The aim is to conduct a comparative analysis of the effectiveness of traditional and project-based approaches to studying the history of Chinese porcelain in university settings, in order to develop methodological recommendations. The research was conducted at the Faculty of Arts of a leading humanities university over the course of a semester, involving 130 third-year students divided into a control group (CG, 65 people) and an experimental group (EG, 65 people). Both groups studied the course «History of Decorative and Applied Arts of China». The CG used a lecture-seminar model with presentations, independent reading, and a fact and attribution-focused exam. The EG implemented a project-based model: fewer lectures, group projects by historical periods (e.g., Tang dynasty sancai porcelain), virtual tours, clay workshops, and debates. Assessment included project defenses, portfolios, and essays. Methods: observation, questionnaires (motivation), content analysis, pre- and post-testing, statistics in SPSS (Student's t-test, Pearson correlation). The results showed the superiority of the EG: knowledge gain of 116,77% (compared to 50,54% in the CG), average post-test score of 82,19 (against 57,43, $p < 0.001$), and lower standard deviation (6,21 versus 12,88), Questionnaires revealed higher motivation in the EG (4,83 versus 2,41), activity (4,67 versus 2,88), and satisfaction (4,91 versus 3,12). Content analysis of final projects: average score of 89,54 in the EG (versus 61,72), with 78,46% of works containing deep symbolic analysis (versus 15,38%). Correlation between engagement and results in the EG was $r=0,86$ ($p<0.001$), in the CG $r=0.19$ ($p>0.05$). The discussion confirms that the project-based approach ensures not only fact retention but also deep contextual understanding, motivation, and creative skills. The traditional model leads to superficial knowledge, whereas the innovative one creates synergy between cognitive and affective aspects. The results stress the need to transition to active methods in art studies to develop competencies and respect for cultural heritage. This makes it possible to turn the study of porcelain into a tool

for personal development, reflecting the evolution from Shang proto-porcelain to the masterpieces of the Ming and Qing dynasties.

Keywords

Chinese porcelain, pedagogical approach, project-based learning, art history, student motivation.

References

1. Grudinina A.M., Kolyada E.M. The history of porcelain and brands // Technology. Design. Education: mat. of the All-Rus. (full-time and part-time) scien. and prac. conf. 2021. pp. 47-56.
2. Ishkova A.E. Chinese porcelain // Youth of the XXI century: education, science, innovation: mat. of the VII Vseros. student. scien. and prac. conf. with inter. particip. In 3 vols. Ed. by L.P. Polyanskaya. 2018. pp. 221-222.
3. Krivondenchenkov S.V., Qiu Yue. Analysis of the characteristic features of Chinese porcelain of the XVIII century. Features of the four periods // Culture and Civilization. 2024. Vol. 14. No. 9-1. pp. 129-137.
4. Kuzmenko L.I. Chinese porcelain of the XVII-XVIII centuries. The problem of style: diss. ... cand. of art study. State Museum of the East. M., 2000. 210 p.
5. Kuzmenko L.I. Chinese porcelain of the XVII-XVIII centuries, the problem of style: diss. ... cand. of art study. M., 2000. pp. 44-48.
6. Martynova N.V., Tse L. Technical and artistic features of porcelain painting in the era of the Ming Dynasty // Innovations in the socio-cultural space: mat. of the VIII Inter. scien. and prac. conf. 2015. pp. 44-48.
7. Se Ts. The origin and development of primitive «porcelain» (proto-porcelain) in China // Philosophy and culture. 2022. № 7. pp. 66-75.
8. Sochneva A.A. The history of the discovery and the path of porcelain: from China to Russia // Art through the eyes of the young: mat. of the XV Inter. scien. conf. Krasnoyarsk, 2023. pp. 204-206.
9. Sun Ya. The development of lotus motifs in Chinese porcelain // Culture and civilization. 2024. Vol. 14. № 7-1. pp. 144-148.
10. He Ts. Modern trends in the development of Chinese porcelain painting // Art studies and pedagogy dialectics. Interrelations and interactions: mat. of the VIII Interd. inter-university. scientific and practical. conf. Scientific editors: S.V. Anchukov, O.L. Nekrasova-Karateeva. 2020. pp. 180-185.
11. Cai Yu. The art of Chinese porcelain // Mat. of the Inter. stud. forum «Science without borders» dedic. to the 80th anniversary of Victory in the Great Patriotic War of 1941-1945. Voronezh, 2025. pp. 122-124.
12. Chen H., Veselova S.V. Design of Chinese porcelain: history and modernity // Innovative materials and technologies in design: mat. of the VI All-Rus. scien. and prac. conf. with participation of young scientists. SPb., 2020. pp. 189-190.
13. Shalavina T.E. Transformation of Chinese porcelain painting // Art education: professional versification, creative motivation, market realities: mat. of the Inter. scien. and prac. conf. Chita: Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation; Zabaykalsky State University. 2022. pp. 276-284.
14. Yakovleva I.G. Chinese porcelain of the Late Qing epoch (1796-1911). Artistic traditions in a cultural context: diss. ... cand. of art study. SPb.: A.L. Stieglitz St. Petersburg State Art and Industrial Academy, 2010. 245 p.

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Особенности онлайн-пространства в сфере языкового образования в современном мире

Мария Алексеевна Дегтерева

Преподаватель кафедры Фонетики и грамматики французского языка
Московский государственный лингвистический университет
Москва, Россия
Maria.heureuse@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 23.08.2025

Принята 05.09.2025

Опубликована 30.10.2025

УДК 81.36

DOI 10.25726/h8929-9715-1296-c

EDN LHMxVR

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена концептуальному анализу онлайн-пространства в сфере языкового образования как сложной социокультурной и дидактической системы, формирующей новую образовательную реальность в условиях глобальной цифровизации; цель исследования — выявить существенные характеристики цифровой среды, ее проблемные зоны и педагогический потенциал для разработки эффективных образовательных стратегий. Методологическая основа интегрирует теоретический анализ и синтез междисциплинарной литературы, концептуальный анализ ключевых понятий, контент-анализ ведущих онлайн-платформ (Coursera, Duolingo, Babbel, Skyeng), сравнительный анализ дидактических моделей (синхронный, асинхронный, MOOK, индивидуализированные программы) и герменевтическую интерпретацию образовательных продуктов. Показано, что переход из аудитории в цифровую среду инициирует фундаментальный сдвиг от преподавателецентричной модели к фасилитаторской, повышая роль автономии обучающегося, усиливая необходимость цифровой грамотности, навигации по контенту и формирующего оценивания. Систематизированы подходы к определению цифровой образовательной среды: технократический (инструментальный), педагогический (целеполагающий), социокультурный (коммуникативный) и личностно-ориентированный (развивающий), приоритет отдается интегративной модели как человеко-машинной системе, объединяющей технологические, дидактические и социальные компоненты. Сравнительный анализ форматов показывает комплементарность синхронного и асинхронного режимов: первый критичен для спонтанной устной коммуникации и мгновенной обратной связи, второй — для самостоятельной работы, письма и рефлексии; оптимальна продуманная смешанная интеграция. Выявлены ключевые возможности (глобальная доступность, аутентичный мультимодальный контент, персонализация на основе ИИ, геймификация, VR/AR) и вызовы (цифровой разрыв, информационная перегрузка, алгоритмическая предвзятость, дефицит невербальных сигналов, психологические барьеры и риск изоляции), требующие смещения фокуса с освоения инструментов на развитие метапредметных компетенций и soft skills. Сделан вывод, что эффективная интеграция онлайн-пространства предполагает новый педагогический дизайн, развитие цифровой дидактики и компетенций преподавателя, формирование цифровой культуры у участников, а также дальнейшие исследования моделей смешанного обучения, персонализации с помощью ИИ и методик межкультурной коммуникации в опосредованной среде.

Ключевые слова

онлайн-пространство, языковое образование, цифровая дидактика, синхронное и асинхронное обучение, персонализация обучения.

Введение

Современный этап развития цивилизации неразрывно связан с процессами глобальной цифровизации, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, трансформируя устоявшиеся социальные институты и практики. Система образования, будучи одним из наиболее консервативных и одновременно чувствительных к изменениям институтов, испытывает колоссальное давление со стороны технологических инноваций. Языковое образование, в силу своей коммуникативной природы и ориентации на межкультурное взаимодействие, оказалось в авангарде этих трансформаций. Переход значительной части образовательного процесса в онлайн-пространство, ускоренный глобальными вызовами последних лет, перестал быть экзотическим экспериментом или нишевым решением и превратился в массовое явление, формирующее новую дидактическую реальность. Эта реальность характеризуется не просто сменой инструментария с аналогового на цифровой, но фундаментальным пересмотром методологических основ, педагогических парадигм и самих ролей участников образовательного процесса (Андреева, 2022). Онлайн-среда предлагает беспрецедентные возможности: доступ к аутентичным материалам со всего мира, гибкость в организации учебного времени, использование иммерсивных технологий и искусственного интеллекта для персонализации обучения. Однако эти возможности сопряжены с не менее серьезными вызовами, требующими глубокого научного осмысления.

Актуальность исследования особенностей онлайн-пространства в сфере языкового образования обусловлена не только масштабом его распространения, но и нарастающим разрывом между технологическим потенциалом и его педагогической реализацией. Частое использование цифровых инструментов сводится к простому переносу традиционных аудиторных практик в виртуальный формат, что не только не раскрывает их дидактический потенциал, но и порождает новые проблемы: снижение мотивации обучающихся, когнитивные перегрузки, сложности в формировании коммуникативной компетенции в условиях опосредованного общения (Зауэр, 2020). Возникает острая необходимость в теоретическом анализе самого феномена онлайн-пространства как сложной социокультурной и дидактической системы. Необходимо исследовать, как его структурные характеристики – гипертекстуальность, интерактивность, мультимодальность – влияют на процессы усвоения языка, формирование языковой личности и развитие навыков межкультурной коммуникации. Проблема усугубляется отсутствием единого устоявшегося понятийного аппарата (Янченко, 2021) и недостаточной разработанностью методологических подходов, адекватных специфике цифровой среды. Таким образом, данное исследование направлено на концептуальный анализ онлайн-пространства в контексте языкового образования с целью выявления его сущностных характеристик, проблемных зон и педагогического потенциала для разработки эффективных образовательных стратегий в современном мире.

Материалы и методы исследования

Методологической основой настоящего исследования послужил комплексный междисциплинарный подход, интегрирующий концептуальные положения педагогики, лингводидактики, психологии, социологии коммуникации и философии образования. Учитывая гуманитарную направленность работы и ее фокус на анализе понятий и определений, ведущим методом был избран теоретический анализ и синтез научной литературы. Были изучены и систематизированы труды отечественных и зарубежных авторов, посвященные проблемам цифровой дидактики, теории и методики обучения иностранным языкам с использованием информационно-коммуникационных технологий, а также исследования, анализирующие трансформацию образовательной среды в цифровую эпоху (Мартыненко, 2022; Беляева, 2022; Катермина, 2022). Применение метода концептуального анализа позволило выявить и сопоставить различные подходы к определению

ключевых понятий, таких как «онлайн-пространство», «цифровая образовательная среда», «виртуальная коммуникация», и проследить эволюцию этих дефиниций в научном дискурсе. Данный метод дал возможность не просто зафиксировать существующие определения, но и вскрыть лежащие в их основе теоретические предпосылки и парадигмальные установки.

В качестве эмпирической базы для теоретических обобщений использовались материалы, полученные в ходе контент-анализа ведущих образовательных онлайн-платформ, специализирующихся на языковом обучении (например, Coursera, Duolingo, Babbel, Skyeng), а также анализ методических разработок и рекомендаций, опубликованных в открытом доступе ведущими университетами и языковыми школами. Применялся метод сравнительного анализа, который позволил сопоставить дидактические модели, реализованные в различных онлайн-форматах: синхронном и асинхронном обучении, массовых открытых онлайн-курсах (MOOC) и индивидуализированных программах (Шагбанова, 2021). Этот метод был направлен на выявление общих закономерностей и специфических особенностей организации учебного процесса в зависимости от технологической и методологической основы платформы (Каспаров, 2021). Герменевтический подход использовался для интерпретации данных и выявления глубинных смыслов, заложенных в структуру и содержание цифровых образовательных продуктов, а также для понимания того, как эти продукты формируют новый тип субъект-субъектных отношений в образовании (Танчинец, 2023). Обобщение полученных данных позволило систематизировать ключевые характеристики онлайн-пространства и сформулировать выводы о его влиянии на современное языковое образование.

Результаты и обсуждение

Анализ онлайн-пространства как новой образовательной парадигмы требует прежде всего деконструкции его структуры и сопоставления с традиционной, устоявшейся моделью обучения. Простой перенос дидактических приемов из аудитории в виртуальную среду без учета фундаментальных различий этих сред является основной причиной методических неудач и разочарования как преподавателей, так и студентов (Колычева, 2022). Традиционная модель обучения языку строилась вокруг физического пространства класса, где преподаватель выступал центральным источником знания и организатором коммуникации. Материалы были преимущественно статичными (учебники, аудиозаписи), а обратная связь носила отсроченный и зачастую формализованный характер. Цифровая среда ломает эти рамки, предлагая децентрализованную, динамичную и многомерную структуру, где роли участников процесса становятся более гибкими, а доступ к информации – практически неограниченным (Каримова, 2025). Однако эта свобода и многообразие порождают проблему навигации, отбора релевантного контента и организации эффективного взаимодействия.

Для более глубокого понимания качественных изменений, которые привносит цифровизация в языковое образование, необходимо провести сравнительный анализ ключевых дидактических параметров традиционной и онлайн-модели. Важно рассмотреть не только технологические аспекты, но и изменения в характере коммуникации, роли преподавателя, доступности ресурсов и способах организации учебной деятельности. Такое сопоставление позволяет наглядно продемонстрировать, что онлайн-обучение – это не просто «обучение на расстоянии», а принципиально иная экосистема со своими законами, преимуществами и рисками, требующая разработки специфических педагогических подходов (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительная характеристика традиционной и онлайн-модели языкового образования

Параметр сравнения	Традиционная модель (аудиторная)	Онлайн-модель (цифровая)
Образовательное пространство	Физически ограниченное, локализованное (класс, аудитория)	Децентрализованное, глобальное, сетевое
Роль преподавателя	Центральный источник знаний, контролер, организатор	Фасилитатор, модератор, навигатор, куратор контента

Учебные материалы	Ограниченные, преимущественно статичные (учебник, пособия)	Неограниченные, динамичные, мультимедийные, аутентичные
Характер коммуникации	Преимущественно синхронная, иерархическая (преподаватель-студент)	Синхронная и асинхронная, сетевая, полилогичная
Механизм обратной связи	Отсроченный, преимущественно суммирующий	Мгновенный, автоматизированный, формирующий и суммирующий
Автономность обучающегося	Ограниченная, регламентированная учебным планом	Высокая, требующая самоорганизации и самодисциплины
Гибкость процесса	Низкая, привязка к расписанию и месту	Высокая, возможность индивидуализации темпа и траектории

Анализ представленной таблицы показывает, что переход в онлайн-пространство инициирует фундаментальный сдвиг от патерналистской, преподавателецентричной модели к модели андрагогической, ориентированной на взрослого, автономного и ответственного обучающегося. Если в традиционной системе преподаватель был главным носителем и транслятором знания, то в цифровой среде его функция трансформируется в роль куратора и навигатора в безграничном информационном океане (Соловьева, 2024). Это требует от педагога совершенно новых компетенций: умения проектировать образовательные маршруты, модерировать онлайн-дискуссии, использовать цифровые инструменты для диагностики и формирующего оценивания. С другой стороны, на обучающегося ложится значительно большая ответственность за собственное обучение. Свобода выбора траектории и темпа (Сущев, 2025) оборачивается необходимостью развивать навыки тайм-менеджмента, критического мышления для оценки достоверности источников и цифровой грамотности для эффективной навигации в среде.

Само понятие «онлайн-пространство» или «цифровая образовательная среда» не является монолитным и интерпретируется в научном дискурсе с разных позиций. Отсутствие единого, общепринятого определения создает терминологическую путаницу и затрудняет разработку единых методологических подходов. Различные концепции акцентируют внимание на разных аспектах этого сложного феномена: технологическом, педагогическом, социальном или коммуникативном. Систематизация этих подходов позволяет увидеть многомерность исследуемого явления и понять, что эффективная образовательная стратегия должна учитывать все его составляющие в комплексе (табл. 2).

Таблица 2. Обзор научных концепций понятия «цифровая образовательная среда»

Подход	Ключевая характеристика	Сущность понятия	Представители / Направление
Технократический	Инструментальный	Совокупность программно-аппаратных средств, платформ, сервисов и цифровых ресурсов, обеспечивающих доступ к информации и учебному контенту.	Информатика, инженерия знаний
Педагогический (дидактический)	Целеполагающий	Специально спроектированная система условий для достижения образовательных целей, включающая контент, методы, формы и средства обучения в цифровом формате.	Цифровая дидактика, педагогический дизайн
Социокультурный	Коммуникативный	Социальное пространство взаимодействия участников	Социология образования,

		образовательного процесса, где формируются новые нормы общения, сетевые сообщества и цифровая культура.	теория коммуникации
Личностно-ориентированный	Развивающий	Индивидуализированная, адаптивная среда, предоставляющая обучающемуся возможность выстраивать собственную образовательную траекторию и развивать субъектность.	Гуманистическая психология, андрагогика

Представленная в таблице систематизация показывает, что сведение цифровой среды исключительно к набору инструментов (технократический подход) является серьезным упрощением. Такой подход игнорирует человеческий фактор и педагогическую целесообразность (Кузнецова, 2022). Педагогическая концепция, напротив, ставит во главу угла дидактические задачи, рассматривая технологии лишь как средство их решения. Социокультурный подход подчеркивает, что онлайн-обучение – это не только усвоение знаний, но и процесс социализации, в ходе которого формируются новые модели поведения и коммуникативные практики. Наконец, личностно-ориентированный подход акцентирует внимание на потенциале цифровой среды для персонализации и развития автономии обучающегося. Очевидно, что наиболее продуктивной является интегративная концепция, рассматривающая цифровую образовательную среду как сложную человеко-машинную систему, где технологические, педагогические и социальные компоненты находятся в неразрывном единстве.

Одним из ключевых организационных вопросов в онлайн-образовании является выбор между синхронным и асинхронным форматами взаимодействия. Каждый из этих форматов обладает своей спецификой, преимуществами и недостатками, которые по-разному влияют на процесс овладения языком. Синхронный формат (вебинары, видеоконференции) имитирует традиционное занятие в реальном времени, создавая эффект присутствия и позволяя развивать навыки спонтанной речи. Асинхронный формат (форумы, предзаписанные лекции, онлайн-тренажеры) предоставляет максимальную гибкость, позволяя обучающемуся работать в собственном темпе и в удобное время. Выбор оптимального формата или их комбинации (смешанная модель) зависит от целей обучения, уровня группы и специфики формируемых навыков (табл. 3).

Таблица 3. Сравнительный анализ синхронного и асинхронного форматов в языковом онлайн-образовании

Критерий	Синхронный формат	Асинхронный формат
Временная организация	Взаимодействие в реальном времени, требует одновременного присутствия всех участников	Взаимодействие с задержкой по времени, не требует одновременного присутствия
Основные инструменты	Видеоконференции, вебинары, виртуальные классы, чаты	Форумы, электронная почта, блоги, вики, предзаписанные видеолекции, онлайн-тесты
Развиваемые навыки	Спонтанная устная речь (говорение, аудирование), навыки ведения диалога и полилога, быстрота реакции	Письменная речь, вдумчивое чтение, аналитические навыки, рефлексия, самоорганизация
Психологический аспект	Создает эффект социального присутствия, повышает мотивацию через групповую динамику	Может вызывать чувство изоляции, требует высокой внутренней мотивации и самодисциплины
Преимущества	Непосредственная обратная связь, возможность имитации живого общения	Гибкость графика, возможность многократного обращения к

		материалам, глубокая проработка контента
Недостатки	Технические сбои, зависимость от часовых поясов, стресс от необходимости быстрой реакции	Отсутствие живой спонтанной коммуникации, отсроченная обратная связь от преподавателя

Как следует из таблицы, ни один из форматов не является универсальным. Для формирования коммуникативной компетенции, особенно ее устного компонента, необходимо использовать синхронные формы работы. Они позволяют моделировать реальные ситуации общения, отрабатывать произношение и интонацию под контролем преподавателя. В то же время асинхронный формат незаменим для развития навыков письма, аналитического чтения и самостоятельной работы с информацией. Именно в асинхронном режиме студент может без спешки сформулировать свои мысли в письменном виде на форуме, проанализировать текст или выполнить грамматическое упражнение, получив затем автоматическую проверку или отложенный комментарий преподавателя. Следовательно, наиболее эффективной стратегией является грамотное сочетание обоих форматов, когда, например, теоретический материал и первичная отработка лексики и грамматики выносятся в асинхронный режим, а коммуникативная практика и отработка беглости речи – в синхронный.

Несмотря на очевидный потенциал, внедрение онлайн-технологий в языковое образование сопряжено с рядом системных проблем и вызовов, которые носят не только технический, но и методологический, и психологический характер. Игнорирование этих проблем может привести к дискредитации самой идеи онлайн-обучения и снижению качества образования (Ладония, 2021). Важно комплексно проанализировать как открывающиеся возможности, так и сопутствующие риски, чтобы разработать механизмы их минимизации (табл. 4).

Таблица 4. Ключевые возможности и вызовы онлайн-пространства в языковом образовании

Сфера	Возможности	Вызовы и проблемы
Доступность и гибкость	Преодоление географических и временных барьеров, доступ к образованию для людей с ограниченными возможностями	«Цифровой разрыв» (неравный доступ к технологиям и интернету), необходимость высокой самоорганизации
Контент и ресурсы	Доступ к неограниченному объему аутентичных мультимедийных материалов, использование ресурсов носителей языка	Информационная перегрузка, проблема отбора качественного и достоверного контента, вопросы авторского права
Персонализация	Возможность построения индивидуальных образовательных траекторий, адаптивное обучение с помощью ИИ	Сложность разработки и внедрения по-настоящему персонализированных систем, риск алгоритмической предвзятости
Коммуникация и взаимодействие	Расширение круга общения, возможность межкультурной коммуникации с носителями языка, проектная работа в международных командах	Дефицит невербальной коммуникации, риск социальной изоляции, сложности в формировании групповой сплоченности
Методология и педагогика	Использование инновационных методов (геймификация, иммерсивные технологии VR/AR), автоматизация рутинных проверок	Необходимость разработки новой цифровой дидактики, недостаточная цифровая компетентность преподавателей

Проведенный анализ вызовов и возможностей демонстрирует диалектическую природу онлайн-пространства. Каждое его преимущество имеет оборотную сторону, которая может превратиться в

серьезную проблему при отсутствии адекватных педагогических решений. Например, безграничный доступ к информации без навыков ее критической оценки приводит к когнитивной перегрузке и формированию поверхностных знаний. Возможность асинхронного обучения без развитой самодисциплины ведет к прокрастинации и отсеву студентов. Использование геймификации без четкой дидактической цели превращается в развлечение, а не в обучение. Это означает, что фокус педагогических усилий должен быть смещен с освоения самих технологий на формирование у обучающихся так называемых «гибких навыков» (soft skills) и метапредметных компетенций: цифровой грамотности, критического мышления, самоорганизации, умения учиться и эффективно коммуницировать в виртуальной среде.

Обобщая результаты, представленные в таблицах, можно заключить, что онлайн-пространство представляет собой сложную, многоуровневую и динамичную систему, которая кардинально меняет ландшафт языкового образования. Его эффективное использование невозможно без глубокого понимания его структуры и закономерностей. Переход от традиционной модели к цифровой – это не смена декораций, а смена самой сути образовательного процесса, требующая пересмотра ролей преподавателя и студента, изменения подходов к отбору контента и организации взаимодействия. Разнообразие концептуальных подходов к определению цифровой среды подчеркивает ее многоаспектность, а анализ синхронного и асинхронного форматов указывает на необходимость их продуманной интеграции. Наконец, осознание ключевых вызовов, от «цифрового разрыва» до психологических барьеров, является первым шагом к разработке научно обоснованных методик, которые позволят в полной мере реализовать огромный дидактический потенциал онлайн-пространства для обучения языкам в XXI веке.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что онлайн-пространство в сфере современного языкового образования является не просто технологической надстройкой над традиционной системой, а представляет собой принципиально новую образовательную среду со своей специфической структурой, законами функционирования и дидактическим потенциалом. Его ключевыми особенностями выступают децентрализация, гипертекстуальность, интерактивность и глобальная доступность, что коренным образом трансформирует все компоненты педагогической системы: цели, содержание, методы, формы, а также роли субъектов образовательного процесса. Происходит фундаментальный сдвиг от знаниевой парадигмы, где основной задачей было усвоение готовой информации, к компетентностной и личностно-ориентированной, где на первый план выходят навыки навигации в информационных потоках, критического мышления, самоорганизации и эффективной коммуникации в цифровой среде. Успешность языкового образования в этих условиях напрямую зависит от готовности педагогического сообщества отказаться от механического копирования аудиторных практик и перейти к разработке инновационных методик, адекватных природе онлайн-взаимодействия.

Таким образом, анализ концептуальных основ и практических аспектов функционирования онлайн-пространства показал, что его эффективная интеграция в языковое образование требует комплексного подхода. Необходимо не только обеспечивать технологическую доступность, но и целенаправленно формировать цифровую культуру и цифровую грамотность у всех участников процесса. Перспективы дальнейших исследований в данной области лежат в плоскости разработки конкретных педагогических моделей и технологий, позволяющих гармонично сочетать синхронные и асинхронные форматы, использовать потенциал искусственного интеллекта для персонализации обучения, а также создавать методики для развития навыков межкультурной коммуникации в условиях опосредованного виртуального общения. Решение этих задач позволит преодолеть существующие вызовы и в полной мере реализовать те уникальные возможности, которые открывает цифровизация для изучения языков и культур в глобальном мире.

Список литературы

1. Андреева О.А., Рейнгардт Н.В. Виртуальная реальность как коммуникативное пространство в процессе дистанционного обучения иностранным языкам // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2022. Т. 12. № 1. С. 148-158.
2. Беляева С.В., Мельникова В.Р. Использование лингвистического и прагматического потенциала дискурса французских социальных сетей для обучения лексике учащихся старших классов // Педагогическое образование на Алтае. 2022. № 1. С. 15-20.
3. Зауэр А.А. Феминитивы в русскоязычном интернет-пространстве // Ученые записки Новгородского государственного университета. 2020. № 2(27). С. 13.
4. Каримова С.К., Гасанова М.А. Язык киберпространства: лингвистические и лингвокультурологические особенности // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2025. Т. 40. № 3. С. 121-129.
5. Каспаров И.В., Попель А.А. Онлайн-технологии обучения иностранным языкам в современных условиях // Актуальные проблемы современного транспорта. 2021. № 1. С. 50-61.
6. Катермина В.В., Чернова И.В. Языковая личность современного родителя в контексте изучения дискурса дистанционного образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2022. № 2(115). С. 38-48.
7. Колычева Г.Ю. Речевая культура в современном онлайн-пространстве // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-1. С. 39-42.
8. Кузнецова В.И. Использование лексических особенностей языка в интернет-пространстве в контекстном обучении РКИ // Преподаватель XXI век. 2022. № 4-1. С. 200-209.
9. Ладония К. Языковые средства коммуникации в социальной сети Facebook // Актуальные проблемы гуманитарных наук. 2021. Т. 2. № 39. С. 106-110.
10. Мартыненко С., Михаил Сергеевич Современные тенденции онлайн-обучения иностранному языку // Актуальные проблемы гуманитарных наук. 2022. Т. 3. № 48. С. 109-114.
11. Соловьева О.А. Лингводидактическая многомерность цифрового образовательного пространства в дистанционном обучении иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. № 1(850). С. 86-92.
12. Суцев С.С., Михайлова С.В. Онлайн-курс как системообразующая единица дополнительного иноязычного образования // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2025. Т. 12. № 1. С. 144-153.
13. Танчинец П.П. Применение технологий виртуальной реальности в обучении языкам и межкультурной коммуникации // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. 2023. № 1(3). С. 357-359.
14. Шагбанова Х.С. Языковая компетентность в онлайн-пространстве в XXI веке // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 5-1. С. 466-471.
15. Янченко В.Д., Фролова С.С. Международная научно-практическая онлайн-конференция «Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика» // Русский язык в школе. 2021. Т. 82. № 4. С. 102-103.

Features of the online space in the field of language education in the modern world

Maria A. Degtereva

Lecturer of the Department of Phonetics and Grammar of the French Language
Moscow State Linguistic University
Moscow, Russia
Maria.heureuse@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 23.08.2025

Accepted 05.09.2025

Published 30.10.2025

UDC 81.36

DOI 10.25726/h8929-9715-1296-c

EDN LHMxVR

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 conceptual analysis of the online space in the field of language education as a complex socio-cultural and didactic system that forms a new educational reality in the context of global digitalization; the purpose of the study is to identify the essential characteristics of the digital environment, its problem areas and pedagogical potential for the development of effective educational strategies. The methodological framework integrates theoretical analysis and synthesis of interdisciplinary literature, conceptual analysis of key concepts, content analysis of leading online platforms (Coursera, Duolingo, Babbel, Skyeng), comparative analysis of didactic models (synchronous, asynchronous, MOOCs, individualized programs) and hermeneutic interpretation of educational products. It is shown that the transition from the classroom to the digital environment initiates a fundamental shift from a teacher-centered model to a facilitator one, increasing the role of student autonomy, reinforcing the need for digital literacy, content navigation, and formative assessment. The approaches to defining the digital educational environment are systematized: technocratic (instrumental), pedagogical (goal-setting), socio-cultural (communicative) and personality-oriented (developmental), priority is given to the integrative model as a human-machine system combining technological, didactic and social components. A comparative analysis of the formats shows the complementarity of synchronous and asynchronous modes: the former is critical for spontaneous oral communication and instant feedback, the latter for independent work, writing and reflection.; A well-thought-out mixed integration is optimal. Key opportunities (global accessibility, authentic multimodal content, AI-based personalization, gamification, VR/AR) and challenges (digital divide, information overload, algorithmic bias, lack of nonverbal signals, psychological barriers and risk of isolation) have been identified, requiring a shift in focus from mastering tools to developing meta-subject competencies and soft skills. It is concluded that effective integration of the online space involves a new pedagogical design, the development of digital didactics and teacher competencies, the formation of a digital culture among participants, as well as further research on models of blended learning, personalization using AI and methods of intercultural communication in an indirect environment.

Keywords

online space, language education, digital didactics, synchronous and asynchronous learning, personalization of learning.

References

1. Andreeva O.A., Reinhardt N.V. Virtual reality as a communicative space in the process of distance learning in foreign languages // Proceedings of the Southwestern State University. Series: Linguistics and pedagogy. 2022. Vol. 12. № 1. pp. 148-158.
2. Belyaeva S.V., Melnikova V.R. Using the linguistic and pragmatic potential of the discourse of French social networks to teach vocabulary to high school students // Pedagogical education in Altai. 2022. № 1. pp. 15-20.
3. Sauer A.A. Feminities in the Russian-speaking Internet space // Scientific notes of the Novgorod State University. 2020. № 2(27). P. 13.
4. Karimova S.K., Hasanova M.A. The language of cyberspace: linguistic and linguocultural features // Dagestan State University bulletin. Series 2: Humanities. 2025. Vol. 40. № 3. pp. 121-129.

5. Kasparov I.V., Popel A.A. Online technologies of teaching foreign languages in modern conditions // Actual problems of modern transport. 2021. № 1. pp. 50-61.
6. Katerina V.V., Chernova I.V. The linguistic personality of a modern parent in the context of studying the discourse of distance education. // I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University bulletin. 2022. № 2(115). pp. 38-48.
7. Kolycheva G.Y. Speech culture in the modern online space // Problems of modern pedagogical education. 2022. № 75-1. pp. 39-42.
8. Kuznetsova V.I. The use of lexical features of language in the Internet space in contextual learning of RCT // Teacher of the XXI century. 2022. № 4-1. pp. 200-209.
9. Ladonia K. Linguistic means of communication in the social network Facebook // Actual problems of the humanities. 2021. Vol. 2. № 39. pp. 106-110.
10. Martynenko S., Mikhail Sergeevich Modern trends in online foreign language teaching // Actual problems of the humanities. 2022. Vol. 3. № 48. pp. 109-114.
11. Solovyova O.A. Linguodidactic multidimensionality of the digital educational space in distance learning of foreign languages // Moscow State Linguistic University bulletin. Education and pedagogical sciences. 2024. № 1(850). pp. 86-92.
12. Sushchev S.S., Mikhailova S.V. Online course as a system-forming unit of additional foreign language education // Economic and socio-humanitarian research. 2025. Vol. 12. № 1. pp. 144-153.
13. Tanchinets P.P. Application of virtual reality technologies in language teaching and intercultural communication // Bulletin of humanitarian research in the interdisciplinary scientific space. 2023. № 1(3). pp. 357-359.
14. Shagbanova H.S. Linguistic competence in the online space in the 21st century // Pedagogical journal. 2021. Vol. 11. № 5-1. pp. 466-471.
15. Yanchenko V.D., Frolova S.S. International scientific and practical online conference «Modern textbook of the Russian language for secondary schools: theory and practice» // Russian language at school. 2021. Vol. 82. № 4. pp. 102-103.

Экологическое волонтерство в эпоху цифровой трансформации высшей школы Казахстана

Дина Егимбайкызы Акимиш

Независимый исследователь

Астана, Казахстан

dina.akmysh@mail.ru

ORCID 0000-0003-1922-623X

Сабина Кайратовна Мусина

Аспирант

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Москва, Россия

mussinask@my.msu.ru

ORCID 0000-0003-2837-7566

Поступила в редакцию 04.03.2025

Принята 21.04.2025

Опубликована 30.08.2025

УДК 378.14:502.172(574)

DOI 10.25726/g5749-6084-0807-c

EDN KTQTUC

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Высшая школа Казахстана принимает вызовы глобальных изменений, в связи с чем актуальна необходимость постановки и решения научной проблемы управления системой высшего образования в условиях реализации принципов устойчивого развития и цифровой трансформации. Интеграция национальных особенностей и исторических аспектов в реализуемой политике высшей школы Казахстана характеризуется формированием эффективной модели цифровой трансформации. Цифровая трансформация системы высшего образования Казахстана затрагивает процессы стратегического планирования, формирования новой экосистемы университетов, устойчивого развития. В статье рассматриваются современные тенденции в управлении высшими учебными заведениями в условиях цифровой трансформации, вопросы реализации политики в области устойчивого развития, цифровые инструменты, используемые в реализации экологического волонтерства в высшей школе Казахстана. Цель исследования – проанализировать процессы реализации цифровизации и достижения целей устойчивого развития вузов Казахстана, выявить роль цифровых инструментов в развитии экологического волонтерства.

Ключевые слова

устойчивое развитие, волонтерство, высшая школа, цифровая трансформация, управление.

Введение

В Послании Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана акцентируются вопросы цифровой модернизации страны. Стратегический курс повышения конкурентоспособности страны на международной арене направлен на тотальную цифровизацию и внедрение искусственного интеллекта во всех сферах (Казахстан в эпоху искусственного интеллекта: актуальные задачи и их решения через цифровую трансформацию, 2025).

Повышение качества высшего образования является одним из приоритетных направлений развития Республики Казахстан, основанном на цифровой трансформации высших учебных заведений (Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023-2029 годы, 2023; Об утверждении Государственной программы «Цифровой Казахстан», 2017). В парадигме нового видения развития системы высшего образования Казахстана, направленного на формирование фундамента долгосрочного прогресса нации, формируются новые подходы к решению проблем на уровне государственной и региональной политики, осуществлению политики в области устойчивого развития (Штычно, 2022; Уваров, 2019). Вузы Казахстана объединяют усилия одновременно в нескольких направлениях: повышение качества образования, проведение практикоориентированных научных исследований и устойчивого развития, которые являются неотъемлемыми элементами трансформации общества.

Для педагогической науки в условиях цифровой трансформации актуально осмысление образовательного менеджмента как междисциплинарного феномена с целью поиска стратегий, позволяющих университетам достичь высокого качества научно-образовательной деятельности и устойчивого развития. Педагогическая составляющая управления высшей школой заключается в трансформации реализации образовательной и научной деятельности в достижении устойчивого развития.

Цифровая трансформация высшей школы Казахстана предполагает фундаментальные изменения в системе управления университетами – переход от традиционной институционализации к модели «smart-университетов» с цифровой экосистемой, приверженность целям и принципам устойчивого развития. В контексте цифровизации процесса управления высшей школой Казахстана университетами реализуются программы и стратегии развития системы высшего образования, и университетов, в частности, политики в области устойчивого развития. Новыми директивами в управлении вузами становится выполнение обязательств по минимизации негативного воздействия на окружающую среду, внедрению экологических технологий и создание условий для устойчивого экономического роста.

Экологическое волонтерство в высшей школе Казахстана приобретает особое значение в условиях цифровой трансформации образования, так как глобальные экологические вызовы требуют активного участия студентов в практиках экологической ответственности. Университеты страны выступают не только центрами подготовки специалистов, но и пространством формирования экологической культуры молодежи. Современные цифровые инструменты обеспечивают быстрый обмен информацией, координацию инициатив, дистанционное участие и привлечение широких студенческих аудиторий. Использование виртуальных платформ, онлайн-кампаний и социальных сетей придает экологическим проектам устойчивость и общественный резонанс, позволяя им выходить за пределы университетских кампусов и формировать новые формы гражданской активности.

Материалы и методы исследования

Теоретико-методологической основой послужили научные публикации ученых Республики Казахстан, Российской Федерации и других зарубежных стран, посвященных реализации целей устойчивого развития в условиях цифровой трансформации высшей школы [6-8], а также теоретические положения о волонтерской деятельности как социально значимой практике формирования гражданской ответственности молодежи (Беккер, 2019; Деркач, 2020; Акимов, 2024).

Методологическая составляющая настоящей статьи обусловлена представленными целью и предметом исследования. Применен метод анализа документов с целью ретроспективного анализа нормативных правовых актов, стратегических программ развития высших учебных заведений (О присвоении статуса исследовательского университета некоммерческому акционерному обществу «Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева» и утверждении его Программы развития на 2022-2026 годы, 2022; Программа развития некоммерческого акционерного общества «Казахский национальный исследовательский технический университет имени К.И. Сатпаева» на 2023-2027 годы, 2023; О присвоении статуса исследовательского университета некоммерческому акционерному

обществу «Казахский национальный университет имени аль-Фараби» и утверждению его программы развития на 2022-2026 годы, 2022). При проведении обобщения реализуемой политики в области устойчивого развития высшей школы Казахстана использовались также такие методы познания как структурно-функциональный, историко-логический. Применен комплексный подход, который позволил выявить особенности и перспективы развития экологического волонтерства в эпоху цифровой трансформации высшей школы Казахстана.

Результаты и обсуждение

Внедрение цифровых технологий и адаптация к новым условиям, рассматривается как фактор не только в обеспечении качественного высшего образования, но и в достижении целей устойчивого развития Казахстана в глобальном масштабе. В целях выявления предпосылок к проводимой на государственном уровне цифровой трансформации казахстанской высшей школы проанализированы нормативные документы, декларирующие развитие информационно-коммуникационных технологий в системе высшего образования. Этапы использования цифровых технологий распределены в контексте принятия нормативных документов регулирующих развитие информационно-коммуникационных технологий в системе высшего образования с момента обретения независимости Республикой Казахстан по сегодняшний день (рис. 1).

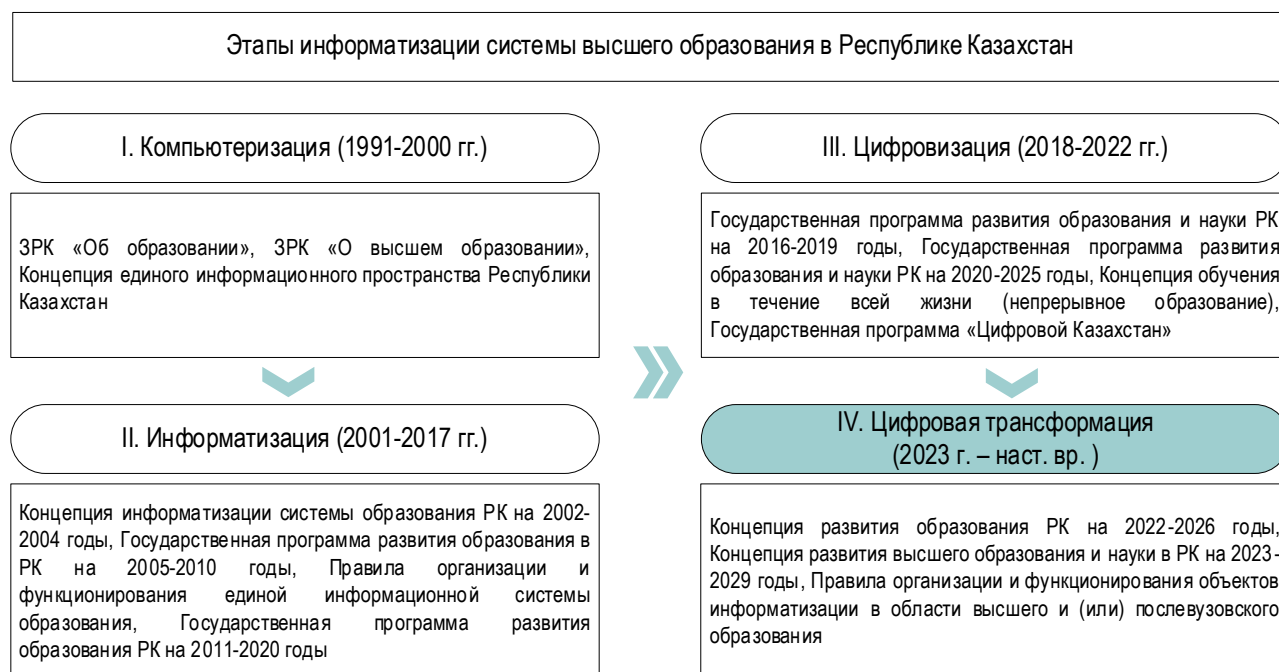


Рисунок 1. Этапы информатизации высшей школы Казахстана (составлено автором)

В 2023 году утверждена Концепция развития высшего образования и науки на 2023-2029 годы (Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023-2029 годы, 2023). Реализуемый на сегодняшний день документ представляет эволюционное развитие задач по трансформации системы высшего образования. Основной целью выделены – повышение конкурентоспособности высшей школы, укрепление позиций казахстанских вузов в глобальных рейтингах. Управление цифровой трансформацией становится центральным элементом образовательного менеджмента, обеспечивающим инновационное развитие высшей школы Казахстана как обучающейся организации.

Началом активной деятельности по цифровой трансформации высшей школы Казахстана стало внедрение в 2024 году цифровой национальной экосистемы – Единая платформа высшего образования Казахстана (Единая система управления высшим образованием). Исследование передового опыта цифровой трансформации и реализации стратегий развития ведущих исследовательских университетов

Казахстана: Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Казахский национальный исследовательский технический университет имени К.И. Сатпаева, Казахский национальный университет имени аль-Фараби позволило выявить ключевые тенденции (О присвоении статуса исследовательского университета некоммерческому акционерному обществу «Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева» и утверждении его Программы развития на 2022-2026 годы, 2022; Программа развития некоммерческого акционерного общества «Казахский национальный исследовательский технический университет имени К.И. Сатпаева» на 2023-2027 годы, 2023; О присвоении статуса исследовательского университета некоммерческому акционерному обществу «Казахский национальный университет имени аль-Фараби» и утверждении его программы развития на 2022-2026 годы, 2022).

В рамках цифровой трансформации ведущих вузов Казахстана, ключевыми направлениями развития выделены:

- цифровизация образовательного процесса;
- цифровизация процесса управления университетом;
- цифровизация научной деятельности.

ЕНУ им. Л.Н. Гумилева отличается комплексным подходом к цифровой трансформации. Согласно Концепции цифровой экосистемы формируемая Единая цифровая среда управления университетом для управления всеми видами деятельности вуза. На сегодняшний день внедрена интегрированная система SmartENU для обучающихся, профессорско-преподавательского состава, руководства и структурных подразделений. Данная система включает себя платформы: Platonus, Директум, Антиплагиат, Hikvision, Прокторинг, Moos.edu.kz, SmartENU (Бекманова, 2022).

В КазНУ имени аль-Фараби используются три официальные информационные системы: информационная система автоматизации учебного процесса Univer; система дистанционного обучения Moodle; образовательная онлайн-платформа Open KazNU.

Система «Univer 2.0» является инновационной разработкой КазНУ, обеспечивающей сопровождение учебного процесса от зачисления студента до его выпуска. Также внедрена информационная система «Science.kaznu.kz» предназначена для автоматизации управления, учета, анализа и мониторинга данных, связанных с научно-исследовательской деятельностью университета, включая данные о личных публикациях сотрудников университета (статьи, монографии, учебные пособия, диссертации и т.д.) (Дистанционное обучение в КазНУ им. аль-Фараби, 2024).

В КазНУ им. К. Сатпаева функционирует комплекс программных решений по автоматизации процессов административного управления, образовательной и научно-исследовательской деятельности. Управление кадровыми данными и административными процедурами обеспечивается системой SU HR. Для коммуникации между сотрудниками, студентами и администрацией используется мобильное приложение SU Solution, которое предоставляет возможности анонимного обращения, получения уведомлений, бронирования помещений, а также доступа к университету. Научно-исследовательская деятельность координируется через платформу SU Labs, которая обеспечивает учет оборудования и управление лабораторными проектами. Оценка знаний студентов осуществляется с помощью автоматизированной системы тестирования EmtiHunter (Казахский национальный исследовательский технический университет имени К. И. Сатпаева, 2025).

Развитие волонтерства в высшей школе Казахстана в последние годы демонстрирует устойчивую динамику, что связано с государственной поддержкой и институционализацией волонтерского движения. Одним из значимых инструментов координации стала национальная интернет-платформа QazVolunteer.kz, которая обеспечивает цифровую интеграцию волонтерских инициатив, создает пространство для взаимодействия студентов, НПО и государственных структур, а также позволяет учитывать вклад добровольцев (Министерство информации и общественного развития Республики Казахстан, 2025).

Национальный проект «Birgemiz: Taza Álem» («Мы вместе: чистый мир») формирует экологическую культуру населения и активно вовлекает молодежь в практики устойчивого развития. В рамках проекта реализуются акции по очистке природных территорий, посадке деревьев и продвижению

идей раздельного сбора отходов. В эпоху цифровой трансформации образовательной среды Казахстана проект получил новый импульс развития: информационное сопровождение и мобилизация участников осуществляются через социальные сети, онлайн-платформы и цифровые коммуникационные каналы, что позволяет расширить охват аудитории и превратить инициативу в масштабное движение с высоким уровнем вовлеченности студенческой молодежи [20].

Цифровизация высшей школы оказывает существенное влияние на развитие экологического волонтерства, которое выражается через механизмы онлайн-участия. Использование социальных сетей, где эковолонтеры распространяют информацию посредством репостов, лайков и других цифровых символов поддержки, является одним из наиболее распространенных инструментов (Исаева, 2017).

Расширение «цифрового общества», сопровождающееся распространением смартфонов, геопозиционирования и специализированных приложений, значительно усилило возможности молодежного участия в экологических инициативах. Так, сервис «Таза Қазақстан» (Чистый Казахстан) и чат-бот @TazaQazBot позволяют гражданам, включая студентов, фиксировать факты экологических нарушений и направлять обращения в уполномоченные органы. Эти инструменты значительно сокращают барьеры в коммуникации между обществом и государством, способствуя формированию у молодежи активной гражданской позиции и ответственности за состояние окружающей среды (Экологическому контролю – цифровые инструменты..., 2025).

Новый уровень вовлеченности и взаимодействия студентов в экологической волонтерской деятельности вуза демонстрирует Торайгыров университет (г. Павлодар), в котором создан цифровой справочник и инвестиционный паспорт экологических инициатив, обеспечивающий прозрачность, мониторинг и распространение экологических практик. Проект позволяет выстраивать долгосрочную стратегию развития «зеленого университета», где студенты выступают не только как исполнители, но и как инициаторы цифровых проектов (Цифровые инструменты для «зеленой» интеграции..., 2025).

Перспективным направлением являются хакатоны и разработка цифровых общественных благ (Digital Public Goods, DPG). Организованный ЮНИСЕФ и КБТУ хакатон стал примером вовлечения студентов в процесс проектирования цифровых решений, способствующих устойчивому развитию. Такие форматы позволяют объединить волонтерскую деятельность, цифровую креативность и социальную ответственность, открывая возможности для создания IT-инструментов, направленных на решение экологических проблем и развития экологического волонтерства в условиях высшей школы Казахстана (ЮНИСЕФ и КБТУ провели хакатон по созданию цифровых общественных благ, 2024).

Использование цифровых инструментов – специализированных онлайн-платформ, мобильных приложений, социальных сетей, а также информационных систем, обеспечивающих координацию и прозрачность деятельности волонтеров, – в развитии экологического волонтерства в высшей школе обеспечивает более эффективную координацию, прозрачность и доступность экологических инициатив. Во-первых, цифровые инструменты способствуют росту цифровой грамотности студентов-волонтеров, позволяя им осваивать современные средства коммуникации, проектного управления и визуализации данных. Во-вторых, применение онлайн-сервисов усиливает координацию и управление проектами, что выражается в оперативном распределении задач, мониторинге результатов и создании баз данных участников. В-третьих, цифровые технологии обеспечивают прозрачность и доверие за счет онлайн-отчетности, фотодоказательств, геометок и открытой публикации итогов волонтерских мероприятий. В-четвертых, цифровая среда расширяет масштабы участия, позволяя вовлекать не только студентов конкретного вуза, но и молодежь из других регионов и стран, придавая экологическим акциям трансграничный характер. Кроме того, геймификация волонтерской активности (онлайн-квесты, экологические челленджи, рейтинговые системы) повышает мотивацию студентов. Цифровые платформы позволяют совмещать практическое участие в экологических акциях с обучением через онлайн-курсы, вебинары и виртуальные марафоны (State of the World's Volunteerism Report 2022..., 2021).

Высшие учебные заведения Казахстана демонстрируют растущее присутствие в рейтинге QS World University Rankings: Sustainability 2025, который оценивает вклад в устойчивое развитие по экологическим, социальным и управленческим критериям (ESG). На рисунке 2 представлены топ-10

казахстанских университетов отмеченные в международном рейтинге QS World University Rankings: Sustainability 2025 (QS World University Rankings, 2025).

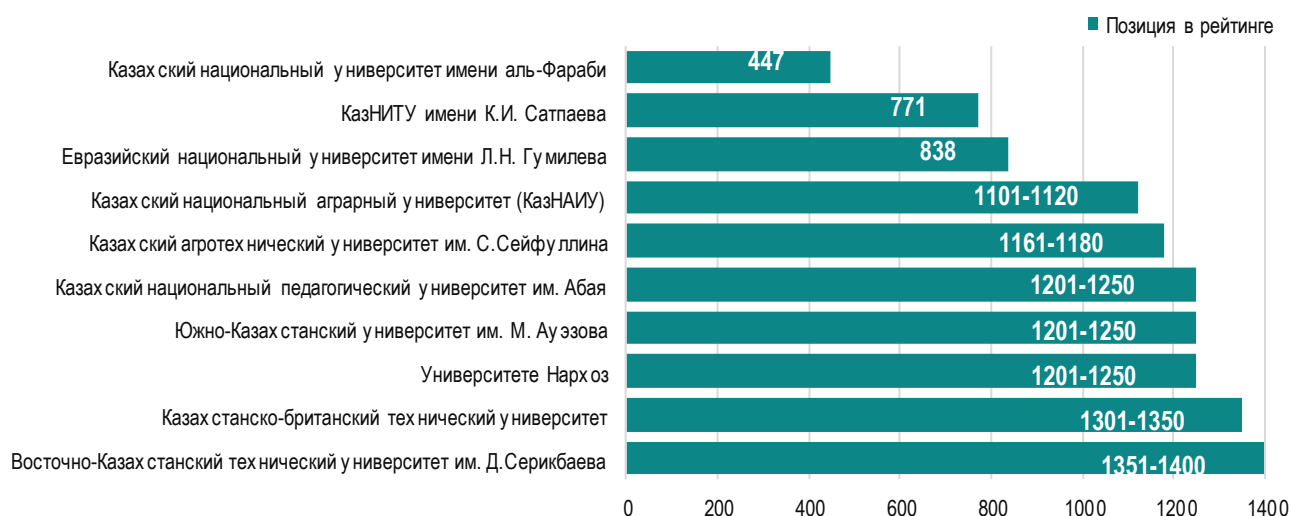


Рисунок 2. Позиции казахстанских высших учебных заведений в QS World University Rankings: Sustainability 2025 (составлено автором по данным (QS World University Rankings, 2025))

В число ведущих вузов, занимающих лидерские позиции вошли: Казахский национальный университет имени аль-Фараби – 447-е место, Казахский национальный исследовательский технический университет имени К.И. Сатпаева – 771-е место, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева – 838-е место. КазНУ им. аль-Фараби один из первых вузов Казахстана, реализующих концепцию «зеленого университета», подписал Декларацию Университетов RIO+20 по продвижению устойчивого развития («Зеленый университет» КазНУ имени аль-Фараби, 2020). В 2023 году в КазННТУ им. К.И. Сатпаева создан Проектный офис по Целям устойчивого развития (Проектный офис по Целям устойчивого развития, 2025). Успешная реализация плана мероприятий по 17 направлениям ЦУР ООН демонстрирует промежуточные результаты – 2-е место среди вузов Казахстана в рейтинге Sustainability 2025. Третье место среди казахстанских университетов занимает Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева. В столичном вузе в 2024 году утверждена Политика в области устойчивого развития (Политика в области устойчивого развития и борьбы с изменением климата Восточно-Казахстанского технического университета им. Д. Серикбаева, 2025). Среди важных задач отмечено повышение качества управления устойчивым развитием за счет организации системной работы.

Позиции казахстанских высших учебных заведений в рейтинге UI GreenMetric World University Rankings 2024, включающий 1477 вузов из 95 стран мира представлены на рисунке 3.



Рисунок 3. Позиции казахстанских высших учебных заведений в UI GreenMetric World University Rankings 2024 (составлено автором по данным (UI GreenMetric World University Rankings 2024, 2024))

Среди казахстанских университетов в топ-100 вошел Восточно-Казахстанский технический университет им. Д. Серикбаева. В вузе успешно функционирует Офис устойчивого развития, реализуется Политика в области устойчивого развития и борьбы с изменением климата (Политика в области устойчивого развития и борьбы с изменением климата Восточно-Казахстанского технического университета им. Д. Серикбаева, 2025), в республиканском экологическом фестивале «Таза Қазақстан» ВКТУ стал победителем в номинации «Зеленый университет» (ВКТУ стал победителем в номинации «Зелёный университет»..., 2025). Второе место среди казахстанских вузов и 250 позицию в международном рейтинге занял Южно-Казахстанский университет им. М. Ауэзова. В 2022 году в университете открыт Центр новой климатической экономики и устойчивого развития имени Рае Квон Чунг. Данный институт первый в Центральной Азии и СНГ институт по внедрению новой модели экономического развития на принципах устойчивого роста, зеленых технологий и сокращения влияния климатических изменений на окружающую среду (Центр новой климатической экономики и устойчивого развития им. Рае Квон Чунг, 2025). Институт реализуются стратегия, политики университета в области устойчивого развития, утвержден план мероприятия на 2025-2029 годы. Казахский национальный педагогический университет им. Абая улучшил свой результат 2023 года на 400 позиций и уверенно вошел в топ 3 лучших университетов Казахстана в рейтинге UI GreenMetric World University Rankings 2024. КазНПУ им. Абая, повышая высокие позиции в международным рейтинге устойчивого развития, наглядно демонстрирует последовательную реализацию принципов «зеленого университета» в институциональной политике.

Заключение

Современный этап цифровой трансформации высшей школы Казахстана на институциональном уровне характеризуется фундаментальным переосмыслением парадигмы управления. Внедрение специализированных цифровых платформ в ведущих вузах Казахстана, способствует оптимизации административных процессов и расширению доступа к образовательным ресурсам. В контексте актуализации повестки устойчивого развития и цифровой трансформации высшей школы Казахстана, модель «зеленого университета» становится ключевой платформой для интеграции экологического волонтерства в образовательную и научную деятельность. Данная модель подразумевает не только внедрение инновационных технологий для повышения энергоэффективности и улучшения качества окружающей среды, но и создание цифровых экосистем, которые активно вовлекают студентов в волонтерские инициативы.

Цифровая трансформация высшей школы Казахстана создает условия для качественно нового этапа развития экологического волонтерства. Оно становится неотъемлемой частью образовательной среды, объединяя задачи устойчивого развития, цифровой грамотности и формирования гражданской ответственности студенческой молодежи. Важную роль играют цифровые инструменты – специализированные онлайн-платформы, мобильные приложения, социальные сети и системы геймификации, позволяющие студентам эффективно взаимодействовать между собой, с образовательными организациями и государственными структурами. Цифровые практики (онлайн-челленджи, виртуальные кампании, интернет-петиции, использование геолокационных сервисов и приложений для фиксации результатов акций) расширяют охват аудитории, повышают уровень экологической культуры студентов, развивают навыки ответственного отношения к окружающей среде.

Список литературы

1. «Зеленый университет» КазНУ имени аль-Фараби // Официальный сайт Ассоциации экологических организаций Казахстана. 2020.
2. Акимши Д.Е., Брель Е.Ю. Экологическая волонтерская деятельность в вузах Казахстана (на примере Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева) // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 5(57). С. 167-176.
3. Беккер Ж.С. Волонтерская деятельность как фактор формирования гражданской активности молодежи // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки». 2019. № 3. С. 112-117.
4. Бекманова Г.Т., Омарбекова А.С., Зулхажав А.С. Цифровые сервисы Университета: мобильное приложение «Smart.ENU» // Вестник Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева. Серия: Технические науки и технологии. 2022. № 4(141). С. 104-115.
5. ВКТУ стал победителем в номинации «Зеленый университет» на экологическом фестивале «Чистый Казахстан» // Электронный журнал Восточно-Казахстанского технического университета. 2025.
6. Деркач А.А., Сайфутдинова Г.Б. Социальная активность и гражданская ответственность студенческой молодежи: роль волонтерства // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 4. С. 152-160.
7. Дистанционное обучение в КазНУ им. аль-Фараби // Bilim all. 2024. https://bilim-all.kz/article/12427-Distantcionnoe-obuchenie-v-KazNU-imal_-Farabi
8. Единая система управления высшим образованием // epvo.kz/#/. 2025.
9. Исаева Н.В., Чирич И.В. Деловая игра как средство активизации познавательной активности и способ формирования профессиональных компетенций студентов // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. 2017. Т. 11. № 3. С. 56-63.
10. Казахский национальный исследовательский технический университет им. К.И. Сатпаева // Официальный сайт университета. 2025.
11. Казахстан в эпоху искусственного интеллекта: актуальные задачи и их решения через цифровую трансформацию. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана от 8 сентября 2025 г. // adilet.zan.kz. 2025.
12. Маматова Г.Д., Кучкаров Т.С. Актуальность концепции «Цифровой университет»: литературный обзор отечественных и зарубежных исследований // Информатика. Информатика. Экономика. Управление. №3(1). С. 0101-0158.
13. Министерство информации и общественного развития Республики Казахстан // gov.kz. 2025.
14. Мусина С.К., Владимиров И.В., Гасанова Р.Р. Университеты Казахстана в рейтингах приверженности устойчивому развитию // Образовательная политика. 2024. №3 (99). С. 96-104.
15. О присвоении статуса исследовательского университета некоммерческому акционерному обществу «Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева» и утверждении его Программы развития на 2022-2026 годы: Постановление Правительства Республики Казахстан от 21 сентября 2022 года № 715 // adilet.zan.kz. 2022.

16. О присвоении статуса исследовательского университета некоммерческому акционерному обществу «Казахский национальный университет имени аль-Фараби» и утверждении его программы развития на 2022-2026 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 25 июля 2022 года № 516 // adilet.zan.kz. 2022.
17. Об утверждении Государственной программы «Цифровой Казахстан». Постановление Правительства Республики Казахстан от 12 декабря 2017 года № 827 // adilet.zan.kz. 2017.
18. Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023-2029 год. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 248 // adilet.zan.kz. 2024.
19. Политика в области устойчивого развития и борьбы с изменением климата Восточно-Казахстанского технического университета им. Д. Серикбаева. Усть-Каменогорск: Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан, Восточно-Казахстанский технический университета, Офис устойчивого развития, 2025. 5 с.
20. Программа развития некоммерческого акционерного общества «Казахский национальный исследовательский технический университет имени К.И. Сатпаева» на 2023-2027 годы: Постановление Правительства Республики Казахстан от 26 мая 2023 года № 401 // adilet.zan.kz. 2023.
21. Проект «Политика в области устойчивого развития НАО «Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева на 2024 год» // smart.enu.kz. 2024.
22. Проектный офис по Целям устойчивого развития // Официальный сайт Казахского национального исследовательского технического университета имени К.И. Сатпаева. 2023. <https://official.satbayev.university/ru/tseli-ustoychivogo-razvitiya>
23. Уваров А.Ю., Гейбл Э., Дворецкая И.В. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. Под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. М.: ИД Высшей школы экономики, 2019. 343 с.
24. Центр новой климатической экономики и устойчивого развития имени Рае Квон Чунг // auezov.edu.kz. 2025.
25. Центр поддержки гражданских инициатив. Итоги общенационального проекта «Birgemiz: Taza Alem» // cisc.kz. 2025. <https://cisc.kz/ru/itogi-obshhenaczionalnogo-proekta-birgemiz-taza-alem-14866.html>
26. Цифровые инструменты для «зеленой» интеграции в научные исследования казахстанских ученых // Официальный сайт Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова. 2025. <https://tou.edu.kz/en/news/11425-azastandi-alimdardi-ilimi-zertteulerndeg-zhasil-integratsiyani-tsifrl-raldari>
27. Шарыкина Э.А, Митрофанова Е.Г. Третья миссия университета как базовый элемент устойчивого развития // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 4. С. 53-67.
28. Штыхно Д.А., Константинова Л.В., Гагиев Н.Н., Смирнова ЕА., Никонова О.Д. Трансформация моделей университетов: анализ стратегий развития вузов мира // Высшее образование в России. 2022. № 6. С. 27-47.
29. Экологическому контролю – цифровые инструменты // [Kazpravda.kz](https://kazpravda.kz). 2025. <https://kazpravda.kz/n/ekologicheskomu-kontrolyu-tsifrovye-instrumenty>
30. ЮНИСЕФ и КБТУ провели хакатон по созданию цифровых общественных благ с участием школьниц // Официальный сайт Центра SDG КБТУ. 2024. <https://sdg-center.kbtu.kz/ru/news/unicef-and-kbtu-held-a-hackathon-to-create-digital-public-goods-with-the-participation-of-girls>
31. QS World University Rankings // Sustainability. 2025. <https://www.topuniversities.com/sustainability-rankings?region=Asia&countries=kz>
32. State of the World's Volunteerism Report 2022: Building Equal and Inclusive Societies. NY: United Nations Volunteers, 2021. 162 с.
33. UI GreenMetric World University Rankings 2024 // greenmetric.ui.ac.id. 2024.

Environmental volunteerism in the era of digital transformation of higher education in Kazakhstan

Dina E. Akimish

Independent researcher

Astana, Kazakhstan

dina.akmysh@mail.ru

ORCID 0000-0003-1922-623X

Sabina K. Musina

PhD student

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russia

mussinask@my.msu.ru

ORCID 0000-0003-2837-7566

Received 04.06.2025

Accepted 21.07.2025

Published 30.08.2025

UDC 378.14:502.172(574)

DOI 10.25726/g5749-6084-0807-c

EDN KTQTUC

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Higher education in Kazakhstan is taking on the challenges of global change, and therefore there is an urgent need to formulate and solve the scientific problem of managing the higher education system in the context of implementing the principles of sustainable development and digital transformation. The integration of national peculiarities and historical aspects in the implemented policy of higher education in Kazakhstan is characterized by the formation of an effective model of digital transformation. The digital transformation of Kazakhstan's higher education system affects the processes of strategic planning, the formation of a new ecosystem of universities, and sustainable development. The article examines current trends in the management of higher education institutions in the context of digital transformation, issues of implementing sustainable development policy, digital tools used in the implementation of environmental volunteerism in higher education in Kazakhstan. The purpose of the study is to analyze the processes of digitalization and achieving the goals of sustainable development of universities in Kazakhstan, to identify the role of digital tools in the development of environmental volunteerism.

Keywords

sustainable development, volunteerism, higher education, digital transformation, management.

References

1. «Green University» of Al-Farabi Kazakh National University // Official website of the Association. environmental organizations of Kazakhstan. 2020.
2. Akimish D.E., Brel E.Y. Ecological volunteer activity in universities of Kazakhstan (on the example of the L.N.Gumilyov Eurasian National University) // Scientific and pedagogical review. 2024. Iss. 5(57). pp. 167-176.
3. Becker J.S. Volunteer activity as a factor in the formation of civic engagement of youth // Bulletin of Abay KazNPU. The series «Pedagogical sciences». 2019. № 3. pp. 112-117.

4. Bekmanova G.T., Omarbekova A.S., Zulkhazhav A.S. Digital services of the University: the Smart.ENU mobile application // Bulletin of the L.N. Gumilyov Eurasian National University. Series: Technical Sciences and Technologies. 2022. № 4(141). pp. 104-115.
5. VKTU became the winner in the nomination «Green University» at the ecological festival «Clean Kazakhstan» // East Kazakhstan Technical University electronic journal. 2025.
6. Derkach A.A., Sayfutdinova G.B. Social activity and civic responsibility of student youth: the role of volunteerism // Higher education in Russia. 2020. Vol. 29. № 4. pp. 152-160.
7. Distance learning at al-Farabi Kazakh National University // Bilim all. 2024. https://bilim-all.kz/article/12427-Distantsionnoe-obuchenie-v-KazNU-imal_-Farabi
8. Unified management system of higher education // epvo.kz/#!/.2025.
9. Isaeva N.V., Chirich I.V. Business game as a means of enhancing cognitive activity and a way of forming students' professional competencies // Bulletin of the Association of Universities of Tourism and Service. 2017. Vol. 11. № 3. pp. 56-63.
10. Satpayev Kazakh National Research Technical University // Official website of the University. 2025.11.
11. Kazakhstan in the era of artificial intelligence: current challenges and their solutions through digital transformation. Message of the Head of State Kassym-Jomart Tokayev to the people of Kazakhstan dated September 8, 2025 // adilet.zan.kz. 2025.
12. Mamatova G.D., Kuchkarov T.S. The relevance of the concept of «Digital University»: a literary review of domestic and foreign research // Informatics. Computer science. Economy. Management. № 3(1). С. 101-158.
13. Ministry of Information and Social Development of the Republic of Kazakhstan // gov.kz 2025.
14. Musina S.K., Vladimirov I.V., Gasanova R.R. Universities of Kazakhstan in the ratings of commitment to sustainable development // Educational policy. 2024. № 3(99). pp. 96-104.
15. On awarding the status of a research university to the L.N. Gumilyov Eurasian National University Non-profit Joint Stock Company and approving its Development Program for 2022-2026: Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated September 21, 2022 № 715 // adilet.zan.kz. 2022.
16. On awarding the status of a research university to the non-profit joint-stock company Al-Farabi Kazakh National University and approving its development program for 2022-2026. Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated July 25, 2022 № 516 // adilet.zan.kz. 2022.
17. On the approval of the State Program «Digital Kazakhstan». Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated December 12, 2017 № 827 // adilet.zan.kz. 2017.
18. Approval of the Concept for the Development of Higher Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2023-2029. Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023 No. 248 // adilet.zan.kz 2024-19.
19. Policy in the field of sustainable development and combating climate change of D. Serikbayev East Kazakhstan Technical University. Ust-Kamenogorsk: Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan, East Kazakhstan Technical University, Office of Sustainable Development, 2025. 5 p.
20. Development Program of the non-profit joint stock Company Kazakh National Research Technical University named after K.I. Satpayev for 2023-2027: Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated May 26, 2023 No. 401 // // adilet.zan.kz. 2023.
21. The project «Sustainable Development Policy of the L.N. Gumilyov Eurasian National University for 2024» // smart.enu.kz. 2024.
22. Project Office for Sustainable Development Goals // Official website of K.I. Satpayev Kazakh National Research Technical University. 2023. <https://official.satbayev.university/ru/tseli-ustoychivogo-razvitiya>
23. Uvarov A.Yu., Gable E., Dvoretzskaya I.V. Difficulties and prospects of digital transformation of education. Eds. by A.Yu. Uvarova, I.D. Frumin. M.: Publishing House of the Higher School of Economics, 2019. 343 p.
24. Rae Kwon Chung Center for New Climate Economics and Sustainable Development // auezov.edu.kz. 2025.

25. The Center for Support of Civil Initiatives. Results of the nationwide project «Birgemiz: Taza Álem» // cisc.kz. 2025. <https://cisc.kz/ru/itogi-obshhenaczionalnogo-proekta-birgemiz-taza-alem-14866.html>
26. Digital tools for «green» integration into scientific research of Kazakhstani scientists // Official website of S. Toraigyrov Pavlodar State University. 2025. <https://tou.edu.kz/en/news/11425-azastandi-alimdardi-ilimi-zertteulerndeg-zhasil-integratsiyani-tsifrli-raldari>
27. Sharykina E.A., Mitrofanova E.G. The University's third mission as a basic element of sustainable development // Education management: theory and practice. 2023. № 4. pp. 53-67.
28. Shtykhno D.A., Konstantinova L.V., Gagiev N.N., Smirnova EA., Nikonova O.D. Transformation of university models: analysis of strategies for the development of universities in the world // Higher education in Russia. 2022. No. 6. pp. 27-47.
29. Environmental control – digital tools // Kazpravda.kz. 2025. <https://kazpravda.kz/n/ekologicheskomu-kontrolyu-tsifrovye-instrumenty>
30. UNICEF and KBTU held a hackathon to create digital public goods with the participation of schoolgirls // Official website of the KBTU SDG Center. 2024. <https://sdg-center.kbtu.kz/ru/news/unicef-and-kbtu-held-a-hackathon-to-create-digital-public-goods-with-the-participation-of-girls>
31. QS World University Rankings // Sustainability. 2025. <https://www.topuniversities.com/sustainability-rankings?region=Asia&countries=kz>
32. State of the World's Volunteerism Report 2022: Building Equal and Inclusive Societies. NY: United Nations Volunteers, 2021. 162 c.
33. UI GreenMetric World University Rankings 2024 // greenmetric.ui.ac.id. 2024.

Геймификация в высшем образовании как элемент проектирования образовательных программ

Анастасия Владимировна Осипова

Ассистент кафедры государственного и муниципального управления и управления персоналом
Сургутский государственный университет

Сургут, Россия

Osipova_av@surgu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Елизавета Николаевна Шутро

Старший преподаватель кафедры Экономических и учетных дисциплин

Сургутский государственный университет

Сургут, Россия

shutro_en@surgu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.07.2025

Принята 25.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 378.147:004.738

DOI 10.25726/x8222-2056-2233-z

EDN YJXVMC

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья анализирует эффективность геймификации как инструмента проектирования образовательных программ высшего образования на примере дисциплины «Бухгалтерский учет», исходя из задачи повышения мотивации, вовлеченности и практикоориентированности обучения в условиях цифровой трансформации университетской среды. Цель исследования — оценить влияние гибридной модели геймификации, сочетающей игровые механики и формат перевернутого класса, на учебные результаты и профессионализацию студентов экономических направлений. В квазиэкспериментальном дизайне приняли участие 144 студента 19–23 лет; контрольные группы обучались по стандартной программе, экспериментальные — по геймифицированной модели с использованием LMS Moodle, интерактивных кейсов, деловых игр, квестов, рейтингов и немедленной обратной связи; сбор данных (сентябрь–декабрь 2024) включал анкетирование, наблюдение, расчет средних и стандартных отклонений, а также тематический анализ открытых ответов при соблюдении этических требований. Результаты показывают статистически и практически значимые эффекты: 92,8% студентов экспериментальных групп отметили существенное улучшение знаний и навыков против 61,9% в контроле; при решении практической задачи доля успешных решений составила 81,9% против 52,7%; интерес к предмету и готовность углублять знания выросли до 74,6% против 51,6%, самостоятельный поиск информации — до 60,3% против 40,2%, связь с будущей профессией — до 81,2% против 57,6%, ясность профессиональной траектории — до 79,2% против 51,6%. Обсуждение подчеркивает, что эффект обусловлен принципами доступности, целесообразности, мотивации и добровольности, а также перенастройкой аудиторного времени под активные формы; вместе с тем выявлены ограничения — одно дисциплинарное поле, ограниченная выборка и краткая длительность наблюдения, требующие тиражирования и лонгитюдных замеров. Заключение фиксирует, что гибридная геймификация повышает вовлеченность, формирует практические компетенции и поддерживает профессиональную идентичность, а практические рекомендации включают проектирование от результатов обучения,

сервисную настройку LMS, подготовку преподавателей и мониторинг качественных метрик; перспективы — расширение выборки, междисциплинарные репликации и оценка отложенных эффектов.

Ключевые слова

геймификация, перевернутый класс, бухгалтерский учет, высшее образование, мотивация студентов.

Введение

На современном этапе развития педагогики все большее внимание уделяется использованию игровых механик для повышения интереса и мотивации обучающихся. Геймификационные инструменты, в том числе основанные на формате кейс-стади, помогают формировать у студентов критическое мышление, коммуникативные навыки и стремление к саморазвитию. Предлагаемая статья освещает, как различные игровые технологии влияют на образовательный процесс у студентов экономических специальностей в вузах.

Распространение цифровых технологий в обществе стимулирует учебные заведения всё активнее осваивать онлайн-платформы и другие электронные инструменты. Игровые элементы на цифровых устройствах создают гибкую и привлекательную среду, облегчая преподавателям решение многих педагогических задач. Однако не существует универсального способа внедрения геймификации: выбор подходящих методов и инструментов во многом определяется творческим потенциалом преподавателя, особенностями конкретной группы и техническими возможностями. При этом грамотно разработанную однажды модель можно многократно адаптировать к разным условиям, не создавая каждую новую методику с нуля (Павлова, 2022).

Основная цель представленной работы — проанализировать, как геймификация способна влиять на учебную мотивацию студентов, изучающих экономические дисциплины. Для достижения этой цели определяется ряд задач:

- исследовать научную литературу, посвященную применению игровых форматов в образовании для различных возрастных и профессиональных групп;
- рассмотреть возможности использования игровых технологий на примере студентов, осваивающих бухгалтерский учет;
- обобщить и структурировать полученный материал.

Новизна данного исследования заключается в том, что в центре внимания оказываются студенты, специально изучающие бухгалтерский учет, и то, каким образом геймификация влияет на их вовлеченность. Практическая значимость выводов состоит в том, что результаты могут применяться как в учреждениях высшего образования, так и в системе среднего профессионального обучения.

Современные разработчики цифровых образовательных сред часто пытаются компенсировать недостаток мотивации у учащихся за счет интерактивных возможностей, мультимедийной подачи материала и игровых механизмов. Но в ситуации, когда наряду с целевым контентом широко представлены социальные сети, аниме, компьютерные игры и множество интернет-ресурсов, существует риск поверхностного восприятия знаний (Ковшова, 2021). Избыточный объем доступной информации, а также готовые ответы в Сети приводят к «культуре копирования», в результате чего проявляется когнитивная несамостоятельность обучающихся (Гордеева, 2016).

Геймификация (или игрофикация) предполагает применение характерных для игр приемов и структур в неигровых контекстах. Ярким примером такого подхода служит преподавание бухгалтерского учета: использование игровых сценариев помогает вовлечь студентов в изучаемый материал и повысить их мотивацию (Буркова, 2023). В целом, цели внедрения геймификации сводятся к следующему:

- укрепление знаний обучающихся за счет их большего интереса к предмету;
- формирование навыков совместной деятельности и коммуникативных компетенций (Титков, 2024).

Однако ключевым результатом геймификации является не столько игровая динамика, сколько приобретение и закрепление профессиональных знаний и умений.

Сегодня геймификация учебного процесса становится одним из главных инструментов внедрения инноваций в систему образования, а также развития необходимых для будущей профессии компетенций. Ее ценность во многом связана со способностью органично вписываться в цифровое пространство, облегчающее работу как преподавателя, так и студента. Более того, она выступает стимулом личностного и профессионального роста, способствуя формированию у обучающихся гибких навыков, необходимых в экономической и бизнес-сфере (Буркова, 2023).

Персонализированная образовательная среда, построенная на сочетании игровых методик с современным программным обеспечением, дает обучающимся возможность по-разному решать учебные задачи стратегического уровня. Такая вариативность способствует формированию функциональной грамотности, позволяющей лучше понимать и применять полученные знания на практике.

На практике же встречается ситуация, когда студенты высших учебных заведений не до конца осознают, как их теоретическая подготовка может быть актуальна в реальном экономическом контексте. Грамотно построенные геймификационные приемы позволяют воспроизвести практически жизненные сценарии на академических занятиях и в доступной форме объяснить даже наиболее сложные темы дисциплины (Астахова, 2023).

Следует отметить, что геймификацию нельзя сводить к развлечению или легкой игре. Если классическая игра направлена на удовольствие и обычно подчиняется конкретным правилам, то геймификация в образовании подразумевает воспроизведение реальных бизнес-процессов и ситуаций, используя цифровые инструменты для более глубокого освоения специалистов.

В научной литературе встречаются различные определения понятия «геймификация» (табл. 1), и их сопоставление позволяет выявить сущность этой методики, а также лучше понять принципы и направления ее применения в образовательном процессе.

Таблица 1. Определение понятия «геймификация» разными авторами*

Автор	Определение
Акчелов Е.О.	Адаптация и повсеместное использование (видео)игр в повседневной жизни
Гимельштейн Е.А., Годван Д.Ф., Стецкая Д.В.	Применение игровых методик в неигровых ситуациях
Дахин А.Н.	Применение элементов дизайна игры в неигровом контексте
Уфельманн В.Д., Кохова И.В., Белогруд И.Н.	Применение элементов игры и техник дизайна игры в неигровых контекстах

Примечание: *составлено авторами на основании (Гордеева, 2016; Буркова, 2023; Титков, 2024; Астахова, 2023).

Геймификация всё чаще рассматривается не просто как набор отдельных игровых механик, а как комплексная методология, основанная на применении игровых принципов для решения неигровых задач. В сфере образования это означает, что успех зависит не от случайного добавления элементов игры, а от грамотного внедрения игрового мышления, позволяющего создавать увлекательные, интерактивные и мотивирующие учебные среды. Такой подход опирается на организацию процесса обучения по правилам игры, включающим систему баллов, моментальную обратную связь, продуманные уровни, занятные веб-квесты, виртуальных персонажей (аватаров), вознаграждения и коллекционные значки достижений. Всё это превращает геймификацию в полноценную систему, направленную на повышение мотивации и вовлечения обучающихся, а не в простое развлечение во время урока.

Известный исследователь Кевин Вербах подчёркивает, что суть геймификации состоит в том, чтобы использовать игровые инструменты при создании новых продуктов, изначально не связанных с игрой (Вербах, 2015). В образовательной практике это тесно переплетается с рядом ключевых педагогических принципов, которые геймификация способна поддерживать (Павлова, 2022):

- Индивидуальный подход: сложность игрового задания подбирается под уровень подготовки студента.
- Обратная связь: участники мгновенно узнают о своих результатах и могут корректировать действия по ходу выполнения заданий.
- Активное обучение: игровая среда стимулирует погружение в процесс и самостоятельный поиск решений.
- Мотивация: при наличии чёткой цели участники проявляют больший интерес к обучению.
- Социализация: в совместных игровых проектах формируется среда для группового взаимодействия.
- Оценка: возможности для объективной оценки собственных навыков и знаний расширяются за счёт сравнения результатов с достижениями других игроков.

Проблема мотивации занимает центральное место в концепции геймификации. По мнению Т. О. Гордеевой, учебная мотивация – это сложная динамическая система, в которой соотносятся внутренние и внешние мотивы, цели, способы реагирования на неудачи и ожидания, связанные с самооценкой (Ковшова, 2021). Грамотно встроенные игровые элементы обеспечивают внешнюю мотивационную поддержку, особенно на начальных этапах обучения, пока не сформируется стойкий внутренний интерес к предмету. Такая внутренняя мотивация рождается, когда обучающемуся важно не только получить результат, но и получать удовольствие от самого процесса обучения (Волкова, 2022).

Помимо личной заинтересованности, геймификация поощряет командную работу. Совместные игровые задачи формируют чувство сопричастности, дают возможность помогать друг другу и углублять понимание материала, что усиливает ощущение компетентности. Состязательный элемент в этом уравнении может быть дополнительным стимулом к вовлечению, но он двояк: одних обучающихся стимул соревнования мотивирует, а у других чрезмерная конкуренция может ослабить внутреннюю тягу к учёбе. Тем не менее многочисленные исследования и опыт педагогов показывают, что геймификация даёт преимущества не только студентам, которым становится проще погружаться в материал, но и преподавателям, поскольку у них появляется ещё один инструмент для повышения мотивации и вовлечённости обучающихся.

Материалы и методы исследования

В ходе проверки гипотезы о росте мотивации и более эффективном усвоении учебных материалов провели исследование среди студентов Института экономики и управления Сургутского государственного университета. Всего в нем участвовали 144 человека в возрасте от 19 до 23 лет. Их разделили на две группы:

- Контрольная группа: сюда вошли 29 студентов второго курса специальности «Экономическая безопасность», 24 студента третьего курса направления «Учет, налогообложение, анализ и аудит» и 17 студентов четвертого курса того же направления.
- Экспериментальная группа: в нее включили 32 студента третьего курса специальности «Экономическая безопасность», 29 студентов четвертого курса той же специальности и 8 человек четвертого курса направления «Финансы и кредит».

Первая (контрольная) группа занималась по стандартной рабочей программе дисциплины, тогда как вторая (экспериментальная) – по модифицированной программе, основанной на геймификации. Несмотря на то что для более надежных результатов исследование следует продолжить с расширенной выборкой, уже полученные данные дают возможность оценить первые эффекты от внедрения игровых методов в учебный процесс.

Сбор информации осуществлялся с сентября по декабрь 2024 года. Использовались среди прочего анкетирование и наблюдение за учебной деятельностью студентов. Вопросник имел три части:

1. Определение отношения к профессии и оценка уровня этической зоркости.
2. Измерение степени вовлеченности в учебный процесс.
3. Оценка восприятия студентами самого подхода к геймификации в обучении.

Для обработки количественных данных применяли статистические методы: рассчитывали средние значения, стандартные отклонения, а затем сравнивали результаты обоих выборок по уровню мотивации и степени профессионализации. Приступая к качественному анализу, исследователи провели тематическую обработку текстовых ответов на открытые вопросы. В процессе кодирования выделялись ключевые темы, которые впоследствии соотносили и сопоставляли между группами. Техники контент-анализа и рассмотрение тематических категорий позволили наглядно продемонстрировать влияние предложенной модели геймификации на профессиональное развитие студентов.

Все участники предварительно подписали информированное согласие и были проинформированы о конфиденциальности обработки их ответов. В итоговых отчетах данные представлены в обобщенном виде, без указания каких-либо персональных сведений.

Результаты и обсуждение

Модель, о которой идет речь, предназначена для создания динамичной образовательной среды, где студенты с энтузиазмом вовлекаются в учебный процесс и развиваются профессионально. Ее каркас опирается на четыре ключевых элемента: геймификационные принципы, игровые технологии, интерактивные задания и формат перевернутого класса.

1. Принципы геймификации. Геймификационные подходы задают общую логику внедрения игровых инструментов в обучение. Важное место занимает принцип доступности — система должна быть интуитивно понятной и легкой в использовании как для студентов, так и для преподавателей. Принцип мотивации предполагает введение элементов, стимулирующих интерес к учебе: это могут быть баллы, рейтинги и различные бонусы. При этом принцип целесообразности напоминает, что игровые механики должны способствовать усвоению материала, а не просто развлекать. Немаловажен и принцип добровольности, обеспечивающий студентам свободу выбора в участии. В сумме все эти принципы помогают укрепить вовлеченность обучающихся и поддерживать их учебную мотивацию.

2. Игровые технологии. Игровые механики непосредственно наполняют геймифицированную модель «жизнью», превращая учебный процесс в увлекательное путешествие. Сюда относятся достижения, очки, уровни, а также «эпические» задания или «битвы с боссами». Подобные элементы пробуждают азарт и поддерживают интерес к учебе. Грамотно подобранные игровые технологии помогают студентам лучше усваивать материал и повышать свою академическую результативность.

3. Интерактивные задания. Важным компонентом модели являются интерактивные задания, призванные активизировать деятельность студентов. Ролевые игры, кейсы, викторины и квесты стимулируют развитие критического мышления и навыков решения проблем. Преподаватели, используя данные от прохождения таких заданий, могут оперативно анализировать, насколько хорошо студенты осваивают материал, и вносить соответствующие коррективы в учебную программу.

4. Перевернутый класс. Чтобы геймифицированная модель эффективно работала, необходимо изменить формат курса, опираясь на концепцию перевернутого класса. Перенос лекционных блоков в самостоятельную предаудиторную работу позволяет освободить время на аудиторных занятиях и посвятить его внедрению интерактивных форм и игровых механизмов. При этом важно выстраивать курс, исходя из ожидаемых результатов обучения, чтобы все нововведения способствовали формированию необходимых компетенций и становились органичной частью образовательного процесса.

Эффективные стратегии для гибридной геймифицированной модели обучения



Рисунок 1. Гибридная модель геймификации.

В целях оценки результативности новой методики в обучение по дисциплине «Бухгалтерский учет» внедрили элементы геймификации. Данный курс считается базовым как для обучающихся на специальности «Экономическая безопасность», так и для тех, кто осваивает программу «Экономика». Бухгалтерский учет предоставляет фундаментальные знания, необходимые для всестороннего анализа деятельности предприятий, принятия управленческих решений и своевременной оценки финансовых показателей.

Для преобразования курса в интерактивную среду использовалась гибридная модель, в основе которой лежит перевернутый класс, дополненный элементами геймификации, игровыми технологиями и интерактивными заданиями. Цифровой образовательной платформой, обеспечивающей взаимодействие между преподавателем и студентами, стала Moodle.

В процессе предаудиторной подготовки студенты знакомились с лекционным материалом, проходили тестирование на онлайн-платформе и смотрели обучающие видеоролики. Каждая тема курса сопровождалась различными игровыми форматами, повышавшими интерес и мотивацию учащихся: интерактивные презентации с живым участием, кейсовые задания, деловые игры и даже «провокационные» лекции. Учебные занятия проводились как в малых группах, так и индивидуально. По итогам каждой аудиторной сессии преподаватель выставлял студентам баллы, формируя балльно-рейтинговую таблицу группы. Формат интерактивного занятия подбирался индивидуально для каждой темы. Примеры таких форматов приведены в таблице 2.

Таблица 2. Распределение тем и технологий дисциплины

Тема	Образовательная технология
План счетов и двойная запись	Интерактивная презентация с возможностью взаимодействия с аудиторией, сторителлинг, квиз с использованием ИИ
Реализация товаров	Деловая игра «Купи-продай»
Учет основных средств	Решение реальных аудиторских кейсов

Во время освоения курса по бухгалтерскому учету в экспериментальной группе были внедрены разнообразные элементы геймификации, среди которых числились достижения, начисление игровых баллов и переходы на более высокие уровни. Эти инструменты служили своеобразными мотиваторами, поддерживающими интерес и вовлеченность студентов на протяжении всей работы с материалом. Дополнительный акцент был сделан на групповых проектах и дискуссиях: подобное социальное взаимодействие помогало наладить эффективную коммуникацию и укрепляло взаимоотношения в студенческом коллективе.

Для оценки результативности предложенной гибридной модели геймификации был проведен опрос, по итогам которого сформулированы две гипотезы:

Гипотеза 1. «Студенты, работающие с использованием комбинированного геймификационного подхода, демонстрируют более высокий уровень усвоения как теоретических, так и практических знаний по дисциплине “Бухгалтерский учет”, а также лучше справляются с профессиональными задачами, связанными с ведением отчетности и финансовым анализом».

Чтобы проверить эту гипотезу, преподаватели провели содержательный анализ ответов на открытый вопрос: «Повлияло ли изучение курса “Бухгалтерский учет” на уровень ваших профессиональных знаний и навыков? Если да, то каким образом?» Все ответы классифицировались по трем категориям: «Явное улучшение», «Незначительное улучшение» и «Без изменений».

В экспериментальной группе (группа 2), где использовались игровые подходы, 92,8% респондентов отметили значительное повышение своего понимания бухгалтерских процессов и развитие прикладных навыков. В контрольной группе (группа 1), работавшей без элементов геймификации, показатель составил 61,9%. Примерами ответов студентов группы 2 стали высказывания вроде:

- «Игровой формат помог мне разобраться в логике построения баланса и понять, как формируются его основные статьи».
- «Мне стало гораздо проще ориентироваться в правильном составлении проводок».
- «Практические задания с элементами игры позволили глубже осознать взаимосвязь между различными частями бухгалтерского учета».
- «Раньше я недооценивал значимость бухучета, а сейчас понял, насколько он важен в моей специальности».

В группе 1 также встречались положительные мнения:

- «Курс дал мне базовый навык оформления бухгалтерских проводок и понимание отчетности».
- «Я приобрел необходимые основы, чтобы начать карьеру в сфере бухучета».

Однако 39,1% опрошенных в контрольной группе признали, что сохраняются пробелы в знаниях, которые затрудняют применение полученной теории на практике.

Для дополнительной проверки обе группы получили задание выявить ошибки в отчетности и предложить рекомендации по ее корректировке. При анализе ответов выяснилось, что 81,9% обучающихся в группе 2 и 52,7% в группе 1 смогли грамотно продемонстрировать владение профильными инструментами. Ряд студентов в экспериментальной группе подчеркнули:

- «Во время выполнения задания я понял, насколько важно корректно классифицировать расходы и контролировать точность отчетных данных».
- «Игровые кейсы помогли переносить теорию в реальную практику: теперь мне легче выявлять ошибки и исправлять их».

Таким образом, гибридная модель геймификации способствует не только более целостному восприятию сложных бухгалтерских концепций, но и облегчает преподавателю задачу подготовки и проведения занятий. Использование электронных платформ в сочетании с элементами игрового дизайна высвобождает время для целенаправленной проработки конкретных профессиональных навыков. Особенно очевиден этот эффект среди студентов направлений «Экономическая безопасность» и «Финансы и кредит», где бухгалтерский учет традиционно воспринимается как сложная дисциплина.

«Перевернутый» формат уроков дает возможность более полноценного вовлечения учащихся и помогает им эффективнее осваивать базовые и углубленные аспекты бухучета.

Гипотеза 2. «Применение гибридной модели геймификации в образовательном процессе усиливает познавательный интерес студентов к бухгалтерскому учету и повышает степень их вовлеченности в учебную деятельность».

Результаты опросов показали, что в экспериментальной группе наблюдается явное увеличение внутренней мотивации. Учащиеся выражали готовность более детально осваивать предмет и отмечали его практическую ценность в профессиональном контексте. Студенты специальности «Экономическая безопасность», в частности, кардинально пересмотрели свою точку зрения относительно значимости бухгалтерского учета. По их словам, такой научно-прикладной формат позволил оценить реальную пользу знаний в данной области. Аналогичные результаты были получены и по другим направлениям, что свидетельствует о статистически значимых различиях между группами и подтверждает эффективность гибридной игровой методики для повышения интереса к дисциплине и вовлеченности учащихся в процесс обучения

Таблица 3. Вовлеченность студентов в изучение дисциплины «Бухгалтерский учет»

Вопрос	Верно		Скорее верно		Скорее неверно		Неверно	
	Эксп гр, %	Контр гр, %	Эксп гр, %	Контр гр, %	Эксп гр, %	Контр гр, %	Эксп гр, %	Контр гр, %
Изучаемый предмет мне интересен, и я бы хотел знать больше	74,6	51,6	25,4	44,4	-	4,0	-	-
При изучении я самостоятельно искал дополнительную информацию, так как мне было интересно	60,3	40,2	29,4	21,2	0,3	25,2	-	13,4
Я обсуждал изученный материал в свободное время с друзьями/семьей	34,2	12,1	40,6	21,3	12,0	20,6	13,2	46,0
Я нашел связь изучаемой дисциплины с моей будущей профессией	81,2	57,6	12,8	20,5	6,0	20,9	-	1,0
Мне стала понятней моя будущая профессия	79,2	51,6	10,8	23,5	10,0	23,9	-	1,0

Исследования показывают, что воссоздание разных ситуаций и погружение обучающихся в специально заданную роль помогает глубже осознать ключевые аспекты будущей профессиональной деятельности. Более того, полученные данные демонстрируют, что подобный формат обучения делает его более увлекательным, одновременно улучшая понимание и запоминание информации. Внедрение игровых механик — например, системы вознаграждений и наглядного масштабного представления примеров — ощутимо способствует эффективному усвоению знаний. Введение квестов и ролевых заданий, в свою очередь, снижает уровень напряжения и придает учебному процессу дополнительную динамику и интерактивность.

Заключение

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о заметной эффективности комбинированной геймификационной модели, интегрированной в учебный процесс. Достижение более

высокого уровня вовлеченности обучающихся и очевидный прогресс в развитии профессионально значимых навыков подтверждают ее действенность. При этом ключевую роль играет продуманная сюжетная структура: ролевые сценарии, проблемные задания, персонажи и элементы неопределенности формируют насыщенную эмоциональную и смысловую среду, позволяющую студентам погрузиться в деятельность, ориентированную на будущую профессию. В подобном формате геймификация выступает не только инструментом для стимуляции учебной мотивации, но и важным механизмом, ускоряющим освоение профильных компетенций. Ее адаптация к академическому пространству повышает динамику, насыщенность и практико-ориентированность образовательного процесса.

В то же время потенциал этой модели может раскрываться еще шире при условии четкой методической проработки и последовательного внедрения. В перспективе особый интерес представляют исследования на более репрезентативных выборках, а также учет продолжительности и многообразия игровых элементов с точки зрения их долгосрочного влияния на образовательные результаты. Такой подход позволит сформировать комплексное представление о том, каким образом геймификация способствует профессиональному становлению студентов и каким образом ее можно оптимизировать для достижения еще более высоких показателей в обучении.

Список литературы

1. Акчелов Е.О., Галанина Е.В. Новый подход к геймификации в образовании // Векторы благополучия: экономика и социум. 2019. № 1. С. 117-132.
2. Асташова Н.А., Бондырева С.К., Попова О.С. Ресурсы геймификации в образовании: теоретический подход // Образование и наука. 2023. Т. 25. № 1. С. 15-49.
3. Буркова И.С. Геймификация образовательного процесса как инструмент повышения мотивации обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3(100). С. 160-162.
4. Вербах К. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса. Пер. с англ. А. Кардаш. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 223 с.
5. Волкова Т.Г., Таланова И.О. Геймификация в образовании: проблемы и тенденции // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5. С. 26-33.
6. Гнатик Е.Н. Геймификация как нарастающий тренд в сфере высшего образования: перспективы и проблемы // Вопросы философии. 2023. № 6. С. 116-123.
7. Гордеева Т.О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 38-53.
8. Ковшова Ю.Н., Яровая Е. А. От дидактической игры к обучающей геймификации // Вестник педагогических инноваций. 2021. № 3(63). С. 105-119.
9. Павлова Т.Б. Изменения в решении профессиональных задач преподавателя вуза в цифровой образовательной среде // Известия ВГПУ. 2022. № 3. С. 59-65.
10. Попова В.Б., Лосева А.С. Геймификация как способ образовательного взаимодействия с современными студентами // Наука и Образование. 2023. Т. 6. № 1. 114 с.
11. Титков И.В. Проблемы и ошибки в геймификации образования // Детство, открытое миру: мат. XI Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участ. (Омск, 23 марта 2021 года) Омск: ОмГПУ, 2021. С. 44-46.
12. Титков И.В., Логинова И.О. Образовательные возможности геймификации в современном высшем образовании // Сибскрипт. 2024. № 5(105). С. 844-856.
13. Чагин С.С. Геймификация профессионального образования: стоит ли игра свеч? // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 26-35.
14. Широколова А.Г. Геймификация в условиях цифровой трансформации образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2022. Т. 19. № 1. С. 5-20.

15. Xi N., Hamari J., Karpouzis K., Assimakopoulos V. The effect of challenge-based gamification on learning: An experiment in the context of statistics education // International journal of human-computer studies. 2020. №1. P. 144.
16. Yu Y., Phillips M. IMARISS: Story creation tools – Inspiration mobile augmented reality interactive story system // Design, user experience and usability: Proceeding 13th Intern. Conf. HCII 2024 (29 Jun – 4 Jul 2024, Washington). 2024. Vol. IV. pp. 98-117.

Gamification in higher education as an element of educational program design

Anastasia V. Osipova

Assistant Professor of the Department of State and Municipal Management and Personnel Management Surgut State University
Surgut, Russia
Osipova_av@surgu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Elizabeth N. Shutro

Senior Lecturer at the Department of Economics and Accounting Disciplines
Surgut State University
Surgut, Russia
shutro_en@surgu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.07.2025

Accepted 25.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 378.147:004.738

DOI 10.25726/x8222-2056-2233-z

EDN YJXVMC

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article analyses the effectiveness of gamification as a tool for designing higher education programmes using the discipline “Accounting” as a case, proceeding from the task of increasing motivation, engagement, and practice-oriented learning under the digital transformation of the university environment. The aim of the study is to assess the impact of a hybrid gamification model that combines game mechanics with a flipped-classroom format on learning outcomes and the professionalisation of students in economics-related programmes. In a quasi-experimental design, 144 students aged 19–23 participated; the control groups studied under a standard programme, while the experimental groups followed a gamified model using LMS Moodle, interactive cases, business games, quests, leaderboards, and immediate feedback; data collection (September–December 2024) comprised questionnaires, observation, calculation of means and standard deviations, and thematic analysis of open-ended responses, with ethical requirements observed. The results show statistically and practically significant effects: 92.8% of students in the experimental groups reported substantial improvement in knowledge and skills versus 61.9% in the control; in solving a practical task, the share of successful solutions was 81.9% versus 52.7%; interest in the subject and willingness to deepen knowledge rose to 74.6% versus 51.6%, independent information seeking to 60.3% versus 40.2%, perceived connection to the future profession to 81.2% versus 57.6%, and clarity of professional trajectory to 79.2% versus 51.6%. The discussion emphasises that the effect is driven by the principles of accessibility, appropriateness, motivation,

and voluntariness, as well as the retuning of classroom time toward active formats; at the same time, limitations were identified—one disciplinary field, a limited sample, and a short observation period—which require replication and longitudinal measurement. The conclusion affirms that hybrid gamification increases engagement, develops practical competences, and supports professional identity, while practical recommendations include designing from learning outcomes, service-oriented configuration of the LMS, faculty training, and monitoring of qualitative metrics; prospects include expanding the sample, interdisciplinary replications, and assessment of delayed effects.

Keywords

gamification, flipped classroom, accounting, higher education, student motivation.

References

1. Akchelov E.O., Galanina E.V. A new approach to gamification in education // Vectors of well-being: economics and society. 2019. № 1. pp. 117-132.
2. Astashova N.A., Bondyreva S.K., Popova O.S. Gamification resources in education: a theoretical approach // Education and Science. 2023. Vol. 25. № 1. pp. 15-49.
3. Burkova I.S. Gamification of the educational process as a tool to increase students' motivation // The world of science, culture, and education. 2023. № 3(100). pp. 160-162.
4. Verbakh K. Involve and dominate. Game thinking in the service of business. Translated from English by A. Kardash. M.: Mann, Ivanov and Ferber, 2015. 223 p.
5. Volkova T.G., Talanova I.O. Gamification in education: problems and trends // Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022. № 5. pp. 26-33.
6. Gnatik E.N. Gamification as a growing trend in higher education: prospects and problems // Questions of philosophy. 2023. № 6. pp. 116-123.
7. Gordeeva T.O. Motivation: new approaches, diagnostics, practical recommendations // Siberian psychological journal. 2016. № 62. pp. 38-53.
8. Kovshova Yu.N., Yarovaya E. A. From didactic play to educational gamification // Pedagogical Innovations bulletin. 2021. № 3(63). pp. 105-119.
9. Pavlova T.B. Changes in solving professional tasks of a university teacher in a digital educational environment // VSPU bulletin. 2022. № 3. pp. 59-65.
10. Popova V.B., Loseva A.S. Gamification as a way of educational interaction with modern students // Science and education. 2023. Vol. 6. № 1. 114 p.
11. Titkov I.V. Problems and errors in gamification of education // Childhood, open to the world: mat. of the XI All-Russ. scien. and prac. conf. with inter. particip. (March 23, 2021, Omsk). Omsk: OmGPU, 2021. pp. 44-46.
12. Titkov I.V., Loginova I.O. Educational opportunities of gamification in modern higher education // Sibscript. 2024. № 5(105). pp. 844-856.
13. Chagin S.S. Gamification of vocational education: is it worth the game Candles? // Vocational education and the labor market. 2021. № 1. pp. 26-35.
14. Shirokolobova A.G. Gamification in the context of digital transformation of education // Samara State Technical University Bulletin. Series: Psychological and pedagogical sciences. 2022. Vol. 19. № 1. pp. 5-20.
15. Xi N., Hamari J., Karpouzis K., Assimakopoulos V. The effect of challenge-based gamification on learning: An experiment in the context of statistics education // International journal of human-computer studies. 2020. №1. P. 144.
16. Yu Y., Phillips M. IMARISS: Story creation tools – Inspiration mobile augmented reality interactive story system // Design, user experience and usability: Proceeding 13th Intern. Conf. HCII 2024 (29 Jun – 4 Jul 2024, Washington). 2024. Vol. IV pp. 98-117.

Проблемы цифровизации в образовании как объект гуманитарных научных исследований начала 21 века

Рустам Тельман оглы Агамалиев

Магистр

Челябинский государственный институт культуры

Челябинск, Россия

rustam.agamaliiev@gmail.com

ORCID 0009-0008-3397-3470

Поступила в редакцию 10.07.2025

Принята 21.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 004.91

DOI 10.25726/o9513-8295-9647-g

EDN YBIBIG

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья представляет собой гуманитарное исследование цифровизации образования как культурно-исторического феномена, радикально изменяющего представления о знании, мышлении и роли педагога. Автор анализирует противоречия между технологическим прогрессом и сохранением смысловых оснований образования, рассматривая цифровую трансформацию не как инструментальную модернизацию, а как симптом глубинного кризиса образовательной системы. В центре внимания — утрата субъектной значимости обучения, фрагментация знаний и изменение когнитивных практик в условиях доминирования искусственного интеллекта и алгоритмических платформ. В первой части работы исследуется вопрос о том, зачем учиться в цифровом мире, где информация становится мгновенно доступной. Через переосмысление педагогического девиза «Учить всех, учить всему, учить так, чтобы научить» автор показывает, как цифровизация смещает образовательные цели от гуманистических к утилитарно-экономическим, формируя новую прагматическую рациональность. Во второй части анализируется феномен «архитектуры скуки» — кризис мотивации, связанный с несоответствием традиционных форм обучения логике цифровой культуры. Школа, по мысли автора, теряет смысл не из-за технологий, а из-за инерции институционального дизайна и неспособности адаптироваться к изменённой познавательной экологии. В третьей части рассматривается феномен системной инерции образования и причины сопротивления инновациям. Автор показывает, что даже при повсеместной цифровизации сохраняются формы трансляционного обучения, ориентированные на воспроизводство, а не на конструирование знаний. Завершая анализ, автор формулирует гуманитарную критику цифрового образования: цифровизация, вопреки ожиданиям, не упраздняет гуманитарные основания, а делает их ещё более актуальными. Образование будущего, утверждает автор, возможно только как синтез цифрового и культурного — интеграция технологической грамотности и гуманитарной рефлексии, где смысл и мышление становятся ключевыми ресурсами развития.

Ключевые слова

цифровизация образования; гуманитарная критика; культурно-исторический подход; субъектность; мышление; искусственный интеллект; цифровая среда; инженер образования; мотивация; архитектура скуки; прагматизация образования; компетенции XXI века; педагогическая инерция; трансформация знания; критическое мышление; конструктивистская педагогика; цифровая культура; техносреда; образование будущего; гуманитарно-технологический синтез.

Введение

Настоящее исследование выполнено в рамках гуманитарного анализа цифровизации образования. В статье поднимаются вопросы о том, как цифровая трансформация влияет на природу познания и субъектность участников образовательного процесса.

Проблематика цифровизации образования занимает ключевое место в современной гуманитарной повестке. Исследователи, педагоги, философы науки и теоретики культуры всё чаще обращаются к вопросу о том, как трансформация цифровой среды влияет на институт образования, его цели, формы и субъектов. В начале XXI века цифровизация стала неотъемлемой частью повседневной образовательной практики – от школьного класса до онлайн-университетов, от текстового учебника до адаптивных обучающих платформ, от живого учителя до алгоритмически управляемых ИИ-наставников. Однако, несмотря на внешний эффект технологического прогресса, глубинные противоречия между формой, содержанием и культурными ожиданиями остаются нерешёнными.

Современные исследователи, такие как Н. Карр, М. Кастельс, Р. Хоббс и Д. Лауриллард, поднимают вопросы о фрагментации знаний, снижении мотивации, трансформации мышления и утрате субъектной значимости образования. В российской академической традиции подобный подход развивают Я.А. Афанасенко и Т.Г. Чернова, акцентируя внимание на философских основаниях цифровизации образования и её влиянии на культурную и ценностную структуру образовательного процесса (Афанасенко, Чернова, 2023). Их работы указывают на то, что цифровизация не столько реформирует, сколько обнажает структурные изъяны образовательной системы, закладывая предпосылки для её дальнейшего переосмысления. Отечественные учёные, включая И. Зимнюю, В. Байденко, А. Леонтьева и Л. Выготского (в его интерпретации культурно-исторической психологии), дают основание для критического осмысления цифрового перехода как культурно обусловленного и неоднозначного процесса. Всё это требует от исследователя отказа от сугубо инструментального или технократического подхода и перехода к гуманитарной критике как способу анализа системных сдвигов.

Цифровизация образования, как показывают анализируемые в работе тексты, вызывает не только смену дидактических средств, но и изменение самой природы знания, образования, мышления и педагогической субъектности. Это делает данное исследование особенно актуальным в контексте гуманитарных наук, стремящихся выявить скрытые идеологемы, институциональные тупики и культурно-антропологические последствия технологических трансформаций.

Объект исследования: цифровизация образования как феномен гуманитарного анализа в контексте социокультурных и когнитивных изменений начала XXI века.

Предмет исследования: концептуальные проблемы цифровизации образования в гуманитарных и философско-педагогических интерпретациях, включая вопросы субъектности, мотивации, мышления и институционального устройства образования. Цель исследования: раскрыть противоречия и концептуальные сдвиги, вызванные цифровизацией образования, через гуманитарный анализ ряда ключевых тем, представленных в статье.

Задачи исследования:

1. Проанализировать, как цифровизация трансформирует основания образовательного процесса – его цели, ценности и мотивационные механизмы.
2. Исследовать институциональные барьеры на пути к реальной трансформации образования в цифровую эпоху.
3. Переосмыслить фигуры учителя, ученика и инженера как субъектов образования в условиях цифровой среды.
4. Обосновать необходимость гуманитарного подхода к изучению цифровизации как культурного, а не только технологического явления.

Таким образом, данная работа направлена на выявление гуманитарных противоречий цифровизации образования и обоснования необходимости интеграции гуманитарного и технологического подходов.

Материалы и методы исследования

В работе использованы методы гуманитарного анализа и междисциплинарного синтеза, основанные на культурно-историческом подходе (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), конструктивистской педагогики (Д. Брунер) и теории информационного общества. Применены элементы сравнительно-аналитического и интерпретационного анализа научных источников, а также результат неформализованного опроса 30 педагогов трёх московских школ, позволившие выявить современные приоритеты и трудности цифровизации образовательного процесса.

Результаты и обсуждение

Авторство педагогического девиза «Учить всех, учить всему, учить так, чтобы научить» достоверно не установлено. В научной литературе его приписывают Л. С. Выготскому, А. С. Макаренку, К. Д. Ушинскому и В. Ф. Шаталову. Однако вне зависимости от принадлежности, формула отражает глубинную ценность отечественной педагогической традиции.

Девиз «Учить всех, учить всему, учить так, чтобы научить» символизирует гуманистическую направленность советской, а затем и российской модели образования, основанной на принципах равенства, доступности и всеобщности. Согласно идеям Выготского (Выготский, 1999), обучение не может быть изолировано от социального контекста, а обучение каждого учащегося – есть результат системной организации образовательной среды. Принцип инклюзивности, в свою очередь, отражён в международных концепциях ЮНЕСКО и Конвенции ООН о правах ребёнка (UNESCO, 2020).

Первая часть девиза – «учить всех» – актуализирует необходимость инклюзивного образования, в рамках которого каждый человек имеет равное право на получение знаний независимо от социального статуса, физического или психического состояния. Современные педагогические концепции, включая конструктивистскую парадигму (Bruner, 1997), подчёркивают, что знания формируются в результате активного взаимодействия субъекта с миром, и это взаимодействие должно быть обеспечено каждому.

«Учить всему» – означает предоставление широкого, междисциплинарного, энциклопедического образования, которое обеспечивает фундаментальную базу для развития критического мышления, мировоззренческой целостности и социальной ответственности. В советской модели это обеспечивалось через систему политехнического образования, разработанную К.Д. Ушинским (Хуторской, 2010) и развиваемую в трудах Б. С. Гершунского (Гершунский, 1998).

Третья формула – «учить так, чтобы научить» – акцентирует внимание на качестве образования. Знания, по мысли Л.С. Выготского, не должны быть результатом механического заучивания, а представлять собой интериоризованные, осмысленные информационные структуры. Современные исследования когнитивной науки (Mayer, 2002) подтверждают важность осознанного усвоения знаний, в отличие от запоминания фрагментарной информации.

Настоящее исследование посвящено анализу вызовов, возникающих в связи с цифровизацией образования и внедрением алгоритмических систем, таких как искусственный интеллект (ИИ). С этой целью в качестве эвристического приёма мы модифицируем классический девиз русской школы, который становится отправной точкой для постановки следующих вопросов:

1. Может ли образование сохранять универсальность и всеобщую доступность в условиях, когда знание фрагментируется, алгоритмизируется и гиперспециализируется с использованием ИИ-технологий? Как изменяется природа знания в цифровую эпоху?
2. Если ИИ становится важнейшим инструментом познания, как человеку сохранить способности к самостоятельно познавательной деятельности и критической работе с информацией?
3. Каким образом возможно реализовать принципы «учить всех» и «учить всему» в условиях, когда цифровые системы превышают интеллектуальные способности человека во многих сферах?

Данные вопросы являются частью более широкой эпистемологической проблемы, которая обсуждается в философии образования, когнитивистике и теории информационного общества: если доступ к информации становится мгновенным и повсеместным, а ИИ способен формировать готовые знания по запросу, то зачем современному человеку осваивать знания традиционным способом?

Вопрос о целесообразности освоения новых знаний традиционными методами в условиях повсеместной доступности цифровых технологий, таких как поисковые системы Яндекс и Google, не столько провокационен, сколько отражает глубокие трансформации в познавательной культуре современного общества. Общество знания, описанное М. Кастельсом (Castells, 1996), постепенно смещается к обществу информации, где знание обесценивается, а его получение подменяется поверхностным потреблением фрагментированной информации через цифровые медиа.

Данный феномен затрагивает фундаментальный вопрос педагогики и когнитивной психологии: необходимо ли обучающемуся запоминать информацию, если её можно получить мгновенно? Этот вопрос был актуализирован в работах Н. Карра, в частности в статье «Is Google Making Us Stupid?» (Carr, 2008) и позднее в книге *The Shallows* (Carr, 2011), где автор анализирует снижение глубины познавательной деятельности в отношении информации у пользователей интернета. Согласно теории когнитивной нагрузки Дж. Своллоу и П. Чандлера (Sweller, Chandler, 1994), перегрузка кратковременной памяти информационным шумом препятствует формированию долговременных знаний, что может объяснять снижение мотивации к обучению, что в свою очередь не может не оказывать влияние на образовательный процесс.

Эволюция образовательных целей обусловлена социальным заказом, который, согласно социокультурной теории Л.С. Выготского (Выготский, 2005), отражает потребности определённого исторического этапа. Так, в начале XX века школа в России боролась с массовой неграмотностью, в послевоенный период – с задачей восстановления экономики и науки. В XXI веке доминирующей тенденцией становится цифровая трансформация образования, всё чаще осмысляемая не только как технологическая, но и как философско-методологическая проблема, требующая от образования способности к опережающему формированию новых компетенций и типов мышления (Петяев, 2021).

Современное образование также демонстрирует сдвиг в сторону прагматизации. Практичность можно операционализировать в терминах социального возврата на инвестиции в образование, где получение навыков и компетенций повышает вероятность трудоустройства (теория человеческого капитала Г. Беккера (Becker, 1993)). Однако данное условие, хотя и необходимое, остаётся недостаточным для достижения финансовой и личной автономии.

Гуманистические основания образования, выраженные в формуле «учить всех, учить всему и учить так, чтобы научить», в современном контексте функционируют как сигнальная система, описанная в рамках теории сигнальных моделей образования (Spence, 1973): диплом становится маркером базовой пригодности к профессиональной деятельности, независимо от содержания полученных знаний.

Исходя из вышеуказанных допущений, можно утверждать, что функции образования в XXI веке трансформировались, сместив акценты с идеологических и утилитарных целей на экономические, гражданские и личностные. Экономическая функция заключается в подготовке компетентных специалистов, гражданская – в формировании социально ответственных индивидов, способных критически воспринимать информационную повестку (см. теорию медиаграмотности Р. Хоббса (Hobbs, 2016)), личностная – в обеспечении условий для самореализации и непрерывного образования (концепция *lifelong learning* по UNESCO (Faure et al., 1972)).

Таким образом, несмотря на сохраняющееся сходство идеологических установок, современная цель образования радикально отличается от задач, решаемых ранее. В фокусе оказывается не ликвидация безграмотности или подготовка индустриального рабочего, а формирование субъектов, способных к адаптации в быстро меняющемся цифровом мире.

Настоящее исследование направлено на анализ одной из ключевых проблем цифровизации образования – утрату субъектной значимости образовательного процесса как для учителя, так и для ученика. Мы ставим задачу выявить причины восприятия образования как рутинного и неинтересного процесса и определить, в какой мере это связано с институциональными и технологическими изменениями.

Современный образовательный процесс представляет собой комплексную систему взаимосвязанных компонентов, включающую не только субъектов образовательного взаимодействия – педагога и обучающегося, – но и материально-техническую базу: учебное пространство, дидактические

средства, а также организацию учебной среды (расположение мебели, досок, визуальных и цифровых материалов). В соответствии с системным подходом в педагогике (Ланда, 1966), данная система функционирует на основе взаимодействия всех элементов с целью достижения определённых образовательных результатов.

Выдвинутая нами гипотеза заключается в следующем: современное образование демонстрирует тенденцию к прагматизации, то есть к усилению функциональной направленности на подготовку выпускника к трудоустройству, экономической самостоятельности, формированию социальной ответственности, а также к развитию навыков критической обработки информации. Эти изменения коррелируют с концепцией «компетентностного подхода» (Raven, 1984); (Зимняя, 2009), в рамках которого основной целью образования становится формирование ключевых компетенций, а не только усвоение предметных знаний.

Таким образом, возникает центральный вопрос: какова основополагающая цель обучения в школе или вузе в условиях современного мира? Является ли эта цель овладением дисциплинарными знаниями (математикой, физикой, родным и иностранными языками), либо основное внимание должно быть сосредоточено на развитии надпредметных умений – способности к решению проблем, принятию решений, критическому осмыслению информации? Иными словами, какие результаты образования будут релевантны для выпускников общеобразовательных учреждений в 2025-2045 годов?

Подобные вопросы отражают известное противоречие между «академической» и «жизненной» полезностью образования, выявленное в работах Джона Дьюи, согласно которому образование должно быть не абстрактным процессом передачи знаний, а подготовкой к активной и продуктивной жизни в обществе (Dewey, 2004). С этим связано и устойчивое скептическое отношение учащихся к содержанию отдельных учебных дисциплин. Так, до сих пор остаются актуальными вопросы, задаваемые школьниками: где в реальной жизни может пригодиться знание тригонометрического круга или как применить понимание функций митохондрий?

В целях более точного понимания запроса времени на содержание и методы образования нами был проведён неформализованный опрос среди педагогов трёх московских школ. В исследовании приняли участие 30 преподавателей: 8 – математики, 6 – биологии, 3 – физики, 5 – английского языка, 3 – методиста и 5 – русского языка и литературы. Анализ результатов показал, что приоритет в оценке значимости образовательных результатов сместился в сторону универсальных компетенций, в терминологии ЮНЕСКО – «ключевых навыков XXI века» (UNESCO, 2025). Преподаватели выделили следующие умения как наиболее значимые:

- способность к быстрому и глубокому усвоению новой информации, обеспечивающую конкурентоспособность на академическом и профессиональном уровне;
- критическое мышление как способность к анализу и интерпретации информации, принятию обоснованных решений (Ennis, 2018);
- системное мышление, включающее холистическое восприятие мира и установление междисциплинарных связей; ясное и логичное выражение мыслей, что перекликается с компетенцией «коммуникативной грамотности» в рамках PISA;
- командное взаимодействие и кооперация – ключевой навык в условиях проектного и сетевого обучения.

Очевидно, что между актуальными целями образования и средствами их достижения, в том числе школьной программой, существует разрыв. Эта ситуация требует переосмысления образовательных стратегий с опорой на междисциплинарность и личностно-ориентированный подход.

В заключение стоит рассмотреть вопрос о том, каким должен быть выпускник школы будущего. Для лучшего осмысления задачи мы предлагаем мысленный эксперимент: каким требованиям должен соответствовать специалист в, вероятно, одной из самых сложных и высокоответственных профессий технологической эры – инженер?

Подобная постановка вопроса позволяет увязать цели образования с прогнозированием профессионального будущего и ориентировать педагогический процесс не на механическую передачу знаний, а на формирование гибких метакомпетенций, описанных, в частности, в модели «4К»

(креативность, критическое мышление, коммуникация и кооперация), признанной в рамках международных образовательных инициатив.

Среди множества профессиональных направлений особое значение приобретает инженерная деятельность, играющая системообразующую роль в трансформации среды, в которой осуществляются общественные процессы, например, обучения и медицинской помощи. В то время как педагог выполняет функцию трансляции знаний, а врач обеспечивает биопсихосоциальное благополучие индивида, инженер создает технологические и инфраструктурные предпосылки для эффективного функционирования этих сфер. Несмотря на то, что специалист без достаточной технической подготовки не способен сконструировать автомобиль или разработать космический аппарат, именно инженер выступает ключевым актором инновационного развития, обеспечивая технологический суверенитет государства, удовлетворение общественных потребностей и поддержку профессиональной деятельности представителей различных секторов (медицины, образования, транспорта и др.).

В 2022 году, с появлением и широким распространением генеративных языковых моделей (в частности, GPT-3.5 от компании OpenAI), инженерная деятельность претерпела значительные изменения. В условиях стремительной цифровизации и эволюции познавательной деятельности инженер сталкивается с необходимостью овладения не только техническими, но и социальными и гуманитарными компетенциями, формируя новый архетип специалиста. Как подчёркивает М. Кастельс в теории информационного общества, знание становится основным фактором производства и социальной трансформации (Castells, 1996). Инженер, функционирующий в условиях инновационной экономики (Шумпетер, 2008), переходит от модели участия в монетарных обменах к включённости в «экономику знаний» и «экономику компетенций» (Drucker, 2025), где маргинальная стоимость продукции стремится к нулю, а основную ценность приобретает обладание уникальными знаниями и навыками.

Образовательные учреждения, способные подготовить инженера, адекватного технологическим, экономическим и социокультурным вызовам современности, оказывают значимое воздействие на общество, обеспечивая кадровый потенциал, необходимый для проектирования новых инструментов и знаковых систем. Под «знаковыми системами» здесь подразумеваются как технические интерфейсы, так и социотехнические конструкции, обеспечивающие взаимодействие субъектов в условиях цифровой среды.

Инженер, действующий в парадигме экономики знаний, становится не только разработчиком технических решений, но и активным участником образовательных, социологических и управленческих процессов. Согласно концепции трансдисциплинарности (Nicolescu, 2002), современный инженер должен объединять компетенции различных дисциплинарных областей – от естественных наук до гуманитарных. В процессе проектирования он создает решения, способствующие социальной динамике и при этом сам трансформируется как субъект.

Таким образом, в личности современного инженера синтезируются функции конструктора, учёного, дизайнера, философа, педагога. Такой специалист не только артикулирует идеи, используя понятный и логически выверенный дискурс, но и реализует эти идеи в конкретных инженерных и социотехнических продуктах. Это соответствует принципу «рефлексивной практики» (Schon, 1983), предполагающему взаимодействие мышления и действия.

Проектируемые таким инженером решения – будь то технологические или дидактические – ориентированы на преодоление существующих глобальных вызовов, в том числе культурологических и этических дилемм. Инженер нового типа демонстрирует не только высокий уровень профессиональных компетенций, но и этическую зрелость, что соответствует идее ответственного инновационного проектирования (Responsible Research and Innovation, RRI) (Owen et al., 2013).

Реализация этического компонента инженерной деятельности требует опоры на гуманитарные науки – философию, социологию, лингвистику, педагогику и др. Именно они обеспечивают формирование нормативных ориентиров и смысловых оснований инженерной практики. Как подчёркивает Ю. Хабермас в своей концепции коммуникативного действия, этика должна пронизывать технологическое развитие, обеспечивая его гуманистическую направленность (Habermas, 1984).

Вместе с трансформацией инженерной профессии происходит эволюция роли педагога, задача которого – подготовка субъекта, способного не только адаптироваться, но и формировать будущее. Технологии изменили не только функции учителя в образовательном процессе, но и онтологию знания как такового, сместив акценты с трансляции информации к формированию мышления, системности и инновационного сознания.

Формирование мышления представляет собой сложное и многослойное понятие, имеющее разнообразные трактовки в научной литературе. Одной из задач данной работы является формулирование авторского определения данного феномена в контексте цифровой трансформации общества, а также переосмысление роли педагога в условиях информационного общества.

Исторически проблематика формирования мышления рассматривалась в рамках как педагогической, так и психологической науки. В качестве теоретико-методологической основы настоящего анализа были выбраны концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина, оказавшие существенное влияние на развитие отечественной психологии.

Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, мышление представляет собой форму активного отражения действительности, возникающую в процессе интериоризации культурных знаков и инструментов (Выготский, 1999). Центральное положение в его теории занимает понятие интериоризации – перехода внешней деятельности (в первую очередь речевой) во внутренний план сознания.

А.Н. Леонтьев, развивая деятельностный подход, определяет мышление как специфическую форму деятельности, направленную на постановку и решение задач, возникающих в условиях общественного взаимодействия (Леонтьев, 2005). Таким образом, мышление формируется в процессе включённости субъекта в социально организованную деятельность.

П.Я. Гальперин, в рамках теории поэтапного формирования умственных действий, выделяет последовательные стадии: от материализованной до внутренней, идеальной формы действия (Гальперин, 1999). С его точки зрения, мышление формируется в процессе усвоения операций и действий, которые последовательно переходят с внешнего уровня на внутренний.

Обобщая указанные подходы, можно заключить, что, несмотря на различия в акцентах, все они сходятся в признании социокультурной обусловленности формирования мышления, а также его зависимости от среды и используемых в ней знаковых систем и инструментов.

Однако ни один из перечисленных авторов не имел возможности учитывать влияние современной цифровой среды, в которой осуществляется как обучение, так и повседневная деятельность человека. Современные исследования (Siemens, 2008) подчёркивают, что информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) кардинально трансформировали познавательные процессы, сместив акцент с накопления знаний на способность их структурировать, интерпретировать и критически оценивать.

В условиях информационного общества, как справедливо указывает М. Кастельс (Castells, 1996), знание становится ключевым ресурсом, а способность к эффективной навигации в информационных потоках – важнейшей компетенцией. Следовательно, мышление современного человека развивается в условиях постоянного взаимодействия с техносредой, включающей цифровые платформы, алгоритмы, электронные среды обучения и персонализированные системы доступа к знанию.

Таким образом, в условиях цифровой трансформации социума представляется уместным расширение классических подходов к определению мышления с учётом влияния информационных технологий. Мы предлагаем следующее определение: Формирование мышления – это процесс усвоения и интериоризации способов постановки и решения задач, осуществляемый в рамках целенаправленной познавательной деятельности и опосредованный как традиционными культурными средствами (язык, символы, инструменты), так и современными цифровыми артефактами – нейросетями, электронными образовательными средами, системами хранения и обработки информации, цифровыми планировщиками, мессенджерами и алгоритмами персонализированного доступа к знанию. В условиях информационного общества мышление формируется в диалоге субъекта с техносредой и требует

развития метакогнитивных стратегий, способности к критической оценке информации и цифровой навигации.

Предложенное определение актуализирует необходимость пересмотра роли педагога как посредника не только между учащимся и знанием, но и между учащимся и информационной средой. В условиях цифровизации образования преподаватель становится не только носителем знаний, но и навигатором в информационно-цифровой среде, обеспечивая развитие у обучающихся познавательной гибкости и устойчивости.

Если обобщить ранее изложенные положения, следует признать, что цифровизация образовательной среды трансформировала роль педагога: от носителя и транслятора знаний он эволюционировал в навигатора в информационном пространстве. Данная трансформация коррелирует с концепцией сетевого общества (Castells, 1996), в рамках которой знания утрачивают эксклюзивность и становятся доступными в рамках распределённой цифровой инфраструктуры. В этой связи педагог выполняет функцию посредника, ориентирующего обучающегося в сложной среде информационного многообразия.

На основании приведённого ранее примера, касающегося профессии инженера, и анализа познавательных процессов и инструментов, формирующих мышление, можно предположить, что эволюционные процессы внутри информационного общества неизбежно способствуют его трансформации в общество знаний – модель, разработанную П. Друкером (Drucker, 2025), в которой ключевую роль играет способность индивида производить, интерпретировать и использовать знания в новых контекстах. В рамках этой модели «инженер будущего» становится не просто участником, а субъектом экономики знаний и компетенций, где обмен ценностями осуществляется не в денежном выражении, а посредством компетентностного взаимодействия.

Современные тенденции демонстрируют признаки данного перехода, среди которых особое внимание заслуживает прагматизация образования. Согласно В. И. Байденко (Байденко, 2005), она выражается в смещении акцента с фундаментальной подготовки на практико-ориентированные и профессионально-деятельностные компоненты. Примером тому служит развитие образовательных траекторий и профилей (медицинских, инженерных и математических), ориентированных на запросы рынка труда. Однако, как справедливо отмечает А.А. Соловьёв, подобная прагматическая переориентация происходит в условиях несменившейся рациональности: образовательная система продолжает воспроизводить формы мышления, характерные для классической и технократической эпохи, в то время как цифровая культура требует перехода к новым типам рациональности — гибким, коммуникативным, основанным на междисциплинарности и ситуативной адаптивности (Соловьёв, 2009). Именно это несоответствие и приводит к отчуждению студентов от образовательного процесса, что находит отражение в снижении уровня учебной мотивации.

В настоящем разделе предпринимается попытка проанализировать влияние цифровизации на дизайн образовательного материала и структуру его организации. Проблематика так называемого «неэффективного» дизайна учебных материалов и учебного пространства является ключевым вызовом современной педагогики. При этом исследование влияния цифровых технологий на структуру образовательного взаимодействия представляется недостаточно разработанным (Строков, 2020); (Selwyn, 2012), что обуславливает необходимость гипотетического анализа.

Одной из причин снижения вовлечённости обучающихся является разрыв между целями и средствами обучения. Это находит подтверждение в концепции «несоответствия форматов» (Laurillard, 2025), согласно которой педагогическая модель теряет эффективность, если способы представления знаний не соответствуют культурно-коммуникативным привычкам учащихся. Современная модель обучения всё ещё во многом сохраняет элементы трансляционного подхода, типичного для середины XX века. При этом педагогическая практика демонстрирует устойчивое сопротивление цифровым реалиям, что выражается, в частности, в ограничении использования смартфонов и планшетов в классе. Таким образом, учащийся оказывается вырванным из контекста цифровой среды, в которой формируется его идентичность и познавательная активность.

Кроме того, игнорирование потребностей обучающегося приводит к нарушению субъектности в образовательном процессе. Согласно культурно-деятельностному подходу (Выготский, 2005, Леонтьев, 2005), обучение должно строиться на основе совместной деятельности и личностного смысла. Однако на практике наблюдается инверсия – доминирование педагогических ценностей над интересами учащегося, особенно в средней школе, где формируется познавательная автономия подростка.

Е.И. Пассов (Пассов, 1989) выделяет пять коммуникативных барьеров в отношениях «учитель – ученик», актуальность которых сохраняется и в цифровую эпоху:

1. Формализация взаимоотношений между учителем и учеником.
2. Расхождение мотивов общения.
3. Отсутствие потребности во взаимодействии.
4. Отсутствие общей деятельности как основы общения.
5. Формализованное содержание взаимодействия.

С момента начала применения в учебных заведениях цифровых образовательных инструментов, указанные проблемы обостряются. Традиционная фронтальная модель обучения утрачивает свою эффективность, уступая место коллективным формам взаимодействия. Это подтверждается исследованиями Ричарда Эндрюса (Haythornthwaite, Andrews, 2007), где подчёркивается значимость совместного построения знаний в цифровых контекстах. Начиная с 2022 года, активное внедрение языковых моделей (ChatGPT, Claude, Gemini и др.) трансформирует источники знаний, делая педагога не «монополистом информации», а фасилитатором.

Таким образом, причинами «скучности» школы выступают не только изменения в содержании образования или дефицит педагогических компетенций при повсеместной цифровой трансформации обучения, но и несоответствие организационного, пространственного и дидактического дизайна современным запросам цифровизированной культуры. Необходим переход от трансляционной парадигмы к конструктивистской, в которой учащийся – активный субъект, а обучение – процесс совместного смыслопорождения.

Снижение мотивации учащихся к участию в образовательном процессе и, как следствие, его субъективное восприятие как «скучного» является закономерным результатом трансформации образовательной парадигмы – от трансляционной (передающей) модели к антропоцентричной. При этом сохраняется неизменной структура взаимодействия между педагогом и учеником, несмотря на качественные изменения в информационной среде, характеризующейся перенасыщенностью и высокой скоростью обновления данных (Castells, 1996).

Антропоцентрическая модель образования, базирующаяся на идеях гуманистической педагогики К. Роджерса и конструктивизма Ж. Пиаже и Л.С. Выготского, предполагает наличие субъектности у обучающегося. Ученик в этом контексте – не пассивный потребитель информации, а активный конструктор смыслов, значимых для него в рамках личностного и познавательного развития. Это означает осмысленное взаимодействие с учебным материалом и субъектами образовательного процесса. Соответственно, дизайн образовательной среды должен быть ориентирован не на передачу информации как таковой, а на обеспечение условий для её конструирования обучающимся. В такой системе знание и умения сохраняют своё значение, но приобретают статус производного результата совместной деятельности учащегося и педагога (Выготский, 2025);(Bruner, 1997).

Тем не менее, следует подчеркнуть, что академические дисциплины сохраняют свою функциональность как каналы передачи специализированных умственных навыков: математика формирует абстрактно-логическое мышление, история способствует пониманию социокультурной динамики, обществознание раскрывает механизмы функционирования социальных институтов. Однако в условиях цифровизации этого становится недостаточно для формирования полноценной образовательной картины мира (Fullan, 2025).

Современная школа должна не только передавать базовые навыки – чтение, письмо, счёт, – но и формировать метакогнитивные компетенции: критическое мышление, способность к анализу информации, самоорганизации и рефлексии. В данном контексте актуально использование теории развития высших психических функций (Выготский, 2025) и концепции «4К» (критическое мышление,

креативность, кооперация и коммуникация), предложенной в рамках международного движения за обновление образования (Trilling, Fadel, 2009).

Наиболее значимая проблема цифровизации образования заключается в несоответствии между традиционной структурой образовательного процесса и логикой цифровой культуры. Базовая грамотность XXI века включает не только навыки чтения и счёта, но и цифровую грамотность – умение эффективно использовать, критически оценивать и создавать цифровые ресурсы. Эволюция текста как основного носителя знания – от печатного к цифровому и гипертекстуальному – меняет не только формы, но и способы восприятия информации. Этот сдвиг обостряет коммуникативные барьеры между педагогами, воспитанными в аналоговой культуре, и учащимися, принадлежащими к поколению цифровых аборигенов (Prensky, 2001).

Разрыв между образовательными практиками прошлого века и реалиями цифровой среды по-прежнему остаётся непреодоленным вызовом. Интеграция печатных и цифровых медиа в единую образовательную среду требует пересмотра как дидактических подходов, так и архитектуры образовательного материала. Этот процесс вызывает противоречие между содержанием преподавания и его формой, что, в свою очередь, снижает эффективность образовательного взаимодействия.

Существующие дидактические подходы и структура учебного материала на протяжении десятилетий демонстрировали свою эффективность, особенно в периоды социального заказа государства. Так, массовая школа успешно боролась с неграмотностью в первые послереволюционные годы, способствовала восстановлению экономики в послевоенный период путём подготовки квалифицированного рабочего класса, а в условиях холодной войны обеспечивала базу для подготовки научных кадров, добившихся значимых успехов в научном и техническом прогрессе.

Исторически сложившаяся дидактическая система, базирующаяся на принципах классико-гуманистической парадигмы (по классификации В.В. Краевского (Краевский, Бережнова, 2008)), оказалась устойчивой к изменениям внешней образовательной среды. С одной стороны, это свидетельствует о высокой степени инерции и выстроенности системы. С другой – данная устойчивость оборачивается ограниченной адаптивностью, что препятствует своевременным инновациям в ответ на вызовы современного общества (Fullan, 2016).

Такая консервативность может рассматриваться как проявление системной наследственности, то есть воспроизводства педагогических практик и норм, мало чувствительных к меняющимся социальным, технологическим и экономическим контекстам. При этом актуальные запросы к системе образования требуют не столько косметических изменений, сколько трансформации образовательной среды в соответствии с принципами конструктивистского и антропоцентрического подходов (Выготский, 1991); (Bruner, 1997).

Среди ключевых барьеров к системным изменениям можно выделить два взаимосвязанных фактора: низкую мобильность образовательной системы и её масштаб. Массовая школа ориентирована на воспроизводство стандартизированных моделей обучения и не обладает механизмами гибкой адаптации. Даже успешные экспериментальные практики, реализуемые в инновационных образовательных учреждениях – таких как школа «Летово» или центры «Точка роста», – демонстрируют ограниченную масштабируемость из-за несоответствия институциональной инфраструктуры и кадровой готовности массового сегмента образования.

В частности, переход от традиционной балльно-рейтинговой системы к оцениванию посредством портфолио учащегося (student portfolio assessment) требует не только методических изменений, но и переосмысления функций учителя и ученика в образовательном процессе, что соответствует идеям «педагогики сотрудничества» и теории деятельностного подхода (Погодин, 2025); (Выготский, 1999).

Неготовность массовой школы к вызовам цифровизации, включая интеграцию информационных и познавательных технологий в учебный процесс, приводит к замедлению развития кадрового потенциала в высокотехнологичных отраслях. Одной из причин является недостаточная готовность учителей к цифровой трансформации, что соотносится с концепцией «цифрового разрыва» в образовании (Selwyn, 2025). Также значимыми препятствиями остаются неадаптированность

физического образовательного пространства и дефицит институциональных стратегий развития цифровой грамотности.

Переход к системе, ориентированной на формирование метапредметных компетенций и цифровой культуры, требует ответа на принципиальный вопрос, связанный с рассогласованием целей и средств образования. Современное образование должно быть переориентировано с подготовки к экзаменам и репродуктивной деятельности на развитие критического мышления, креативности и способности к решению комплексных проблем.

Особое внимание следует уделить подготовке обучающихся к будущим технологическим вызовам. Развитие искусственного интеллекта, машинного обучения и анализа больших данных требует формирования нового класса специалистов, обладающих гибкими междисциплинарными компетенциями. Поддерживаемая рядом исследований идея о необходимости раннего развития цифровых навыков (Wing, 2006) указывает на важность интеграции основ алгоритмического мышления, программирования и анализа данных в дошкольное и начальное образование.

Таким образом, формирование технологического суверенитета страны возможно только при условии комплексной трансформации образовательной системы, включающей переосмысление целей обучения, обновление содержания и методов, подготовку педагогических кадров нового поколения, а также модернизацию инфраструктуры. Ответы на эти вызовы требуют основательной теоретико-методологической переоценки парадигмы образования, предполагающей не просто модернизацию, но трансформацию самой природы образовательной деятельности.

Реформирование системы образования может вызвать культурный шок, сопряжённый с сопротивлением на институциональном и персональном уровнях. Однако, пройдя через этапы осмысления, апробации и интеграции, система образования приобретёт способность адаптироваться к динамике цифрового общества и отвечать на комплексные социальные запросы государства и общества.

Заключение

Цифровизация образования, рассматриваемая как феномен начала XXI века, не является ни исключительно техническим, ни исключительно педагогическим процессом. Это культурно-историческое событие, связанное с переопределением ключевых понятий образовательного дискурса: знания, учения, мышления, субъектности и среды. Анализ, проведённый в данной работе, позволяет заключить, что цифровизация образования обнажает глубинные противоречия системы – те, что ранее нивелировались рутиной, регламентом или авторитетом традиции.

Центральным следствием этого процесса становится утрата устойчивых оснований, то есть размываются границы между знанием и информацией, между учителем и алгоритмом, между учениками и потребителями контента. Мы наблюдаем не крах школы как института, но сдвиг парадигмы обучения. Школа больше не является исключительной средой культивации знаний, ею становится распределённая цифровая инфраструктура, в которой функции учителя, учебника и тетради выполняются нейросетями, платформами и интеллектуальными ассистентами.

Тем не менее, как показал наш анализ, причины кризиса кроются не в самих технологиях, а в неспособности образовательной системы ответить на вызовы цифровой культуры средствами, отличными от модернизационного “косметического” ремонта. Стандарты остаются, программы расширяются, средства взаимодействия меняются – но структура взаимодействия, логика подачи материала, педагогическая фигура и роль учащегося продолжают опираться на парадигмы XX века. Эта инерция воспроизводит скуку, отчуждение и ощущение бессмысленности школьного опыта.

Однако цифровизация не разрушает, как это может показаться, она актуализирует гуманитарные основы образования. В условиях фрагментированного внимания, потока алгоритмически подобранной информации, возрастает значение мышления как навыка навигации и смыслопроизводства. Учитель, инженер, учащийся – все они становятся субъектами в новой, многослойной техносреде, где знание создаётся не как продукт, а как результат совместной деятельности в условиях неопределённости.

Таким образом, образование будущего не может быть ни исключительно цифровым, ни исключительно аналоговым. Как подчёркивает М.Г. Заборская, образование в первую очередь следует рассматривать как социокультурный феномен, в котором технологии играют не определяющую, а функционально обусловленную роль (Заборская, 2005). Только в таком ключе возможно осмысленное объединение гуманитарной и технической составляющей образовательного процесса. Оно возможно лишь как интегративная практика, в которой гуманитарная рефлексия и технологическая грамотность не противостоят, а взаимодополняют друг друга. Задача современного исследования – не в том, чтобы предложить универсальную модель «школы будущего», а в том, чтобы диагностировать сбои образовательного процесса и тем самым обозначить поле трансформации, в котором возможно будет возникновение новых форм – не только обучения, но и способов познания мира как такового.

Список литературы

1. Афанасенко Я. А., Чернова Т. Г. Философские аспекты цифровизации российского образования // Общество: философия, история, культура. 2023. № 4 (108). С. 49–56.
2. Байденко В. М. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие / В. М. Байденко. Изд. 2-е. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
3. Выготский Л. Мышление и речь / Л. Выготский. Москва: Лабиринт, 1999. 352 с.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. Книга для учителя / Л. С. Выготский. 3-е изд. Москва: Просвещение, 1991.
5. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский; под ред. А. А. Леонтьев, Г. Л. Выготская, Е. Е. Кравцова. Москва: Смысл; Эксмо, 2005.
6. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. Москва: Издательство Юрайт, 2025.
7. Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов / П. Я. Гальперин; под ред. А. И. Подольский. Москва: Книжный дом «Университет», 1999.
8. Гершунский Б. С. Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Б. С. Гершунский. Москва: Московский психолого-социальный институт, 1998.
9. Заборская М. Г. Философия образования как социокультурный феномен. 2005. С. 372.
10. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
11. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям (ОПД.Ф.02 — Педагогика) / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2008.
12. Ланда Л. Алгоритмизация в обучении / Л. Ланда; под ред. Б. В. Гнеденко, Б. В. Бирюков. Москва: Просвещение, 1966. 523 с.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. 2-е издание, стереотипное. Москва: Смысл : Академия, 2005.
14. Пассов Е. Основы коммуникативной методики. Обучение иноязычному общению / Е. Пассов. Москва: Русский язык, 1989. 276 с.
15. Петяев Н. А. Философско-методологические проблемы опережающего образования в цифровую эпоху. 2021. С. 31.
16. Погодин Н. Система обучения по Эльконину — Давыдову: суть, цель, принципы и особенности развивающей программы Эльконин-Давыдов // Фоксфорд [Электронный ресурс]. URL: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/razvivayushchaya-sistema-ehlkonina-davydova> (дата обращения: 12.06.2025).
17. Соловьев А. А. Образование в контексте смены типов рациональности. 2009. С. 155.

18. Строков А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. 2020. № 2 (31) (8). С. 15.
19. Хуторской А. Дидактическая система К. Д. Ушинского // Школьные технологии. 2010. № 5. С. 67–70.
20. Шумпетер Й. А. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия / Й. А. Шумпетер; под ред. В. С. Автономов; перевод В. С. Автономов [и др.]. Москва: Эксмо, 2008.
21. Becker G. S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, 3rd Edition / G. S. Becker. Chicago: University of Chicago Press, 1993. 412 с.
22. Bruner J. S. The Culture of Education / J. S. Bruner. Harvard University Press, 1997. 240 с.
23. Carr N. Is Google Making Us Stupid? // The Atlantic. 2008.
24. Carr N. The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains / N. Carr. New York: W. W. Norton & Company, 2011. 304 с.
25. Castells M. The rise of the network society / M. Castells. Oxford: Blackwell Publishers, 1996. 556 с.
26. Dewey J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education / J. Dewey. Mineola, N.Y.: Dover Publications, 2004. 368 с.
27. Drucker P. F. Post-Capitalist Society / P. F. Drucker. HarperCollins e-books, 242 с.
28. Ennis R. H. Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision // Topoi. 2018. № 1 (37). С. 165–184.
29. Faure E. [и др.]. Learning to be: The world of education today and tomorrow / E. Faure, F. Herrera, A.-R. Kaddoura, H. Lopes, A. V. Petrovsky [и др.]. Paris and London: UNESCO and George G. Harrap & Co. Ltd., 1972.
30. Fullan M. The New Meaning of Educational Change / M. Fullan. New York, NY: Teachers College Press, 2016. 312 с.
31. Fullan M. Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge / M. Fullan. Pearson, 112 с.
32. Habermas J. The theory of communicative action. Volume 1: Reason and the rationalization of society / J. Habermas. Boston: Beacon Press, 1984.
33. Haythornthwaite C., Andrews R. The Sage Handbook of E-learning Research / C. Haythornthwaite, R. Andrews. 2007.
34. Hobbs R. Exploring the Roots of Digital and Media Literacy through Personal Narrative / R. Hobbs. Philadelphia, Pennsylvania: Temple University Press, 2016. 226 с.
35. Laurillard D. Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology / D. Laurillard. Routledge, 269 с.
36. Mayer R. E. Rote Versus Meaningful Learning // Theory Into Practice. 2002. № 4 (41). С. 226–232.
37. Nicolescu B. Manifesto of Transdisciplinarity / B. Nicolescu; перевод К.-С. Voss. Albany, NY: State Univ of New York Pr, 2002. 169 с.
38. Owen R. [и др.]. A Framework for Responsible Innovation / под ред. R. Owen, J. Bessant, M. Heintz. Wiley, 2013. С. 27–50.
39. Prensky M. Digital natives, digital immigrants // On the Horizon. 2001. № 5 (9). С. 1–6.
40. Raven J. Competence in modern society: Its identification, development and release / J. Raven. London: H.K. Lewis, 1984. 251 с.
41. Schon D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action / D. A. Schon. New York: Basic Books, 1983. 384 с.
42. Selwyn N. Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education // Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education. 2012. С. 1–180.
43. Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates / N. Selwyn. Continuum, 208 с.
44. Siemens G. Connectivism: a learning theory for the digital age // URL: (http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm). [Accessed August, 2011]. 2008.

45. Spence M. Job Market Signaling // The Quarterly Journal of Economics. 1973. № 3 (87). С. 355.
46. Sweller J., Chandler P. Why Some Material Is Difficult to Learn // Cognition and Instruction. 1994. № 3 (12). С. 185–233.
47. Trilling B., Fadel C. 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times / B. Trilling, C. Fadel. San Francisco, Calif: Jossey-Bass, 2009. 240 с.
48. Wing J. M. Computational thinking // Communications of the ACM. 2006. № 3 (49). С. 33–35.
49. Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all - UNESCO Цифровая библиотека.
50. UNESCO Competency Framework - UNESCO Цифровая библиотека [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245056?posInSet=9&queryId=bcd2a5ea-9a90-4938-88c1-3f56099f4201> (дата обращения: 06.06.2025).

Problems of digitalization in education as an object of humanitarian research of the early 21st century

Rustam T. oglu Agamaliev

Master

Chelyabinsk State Institute of Culture

Chelyabinsk, Russia

rustam.agamaliev@gmail.com

ORCID 0009-0008-3397-3470

Received 10.07.2025

Accepted 21.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 004.91

DOI 10.25726/o9513-8295-9647-g

EDN YBIBIG

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article represents a humanities study of the digitalization of education as a cultural and historical phenomenon that radically transforms conceptions of knowledge, thinking, and the role of the teacher. The author analyzes the contradictions between technological progress and the preservation of the meaningful foundations of education, viewing digital transformation not as an instrumental modernization but as a symptom of the deep crisis of the educational system. The focus is placed on the loss of the subjective significance of learning, the fragmentation of knowledge, and the transformation of cognitive practices under the dominance of artificial intelligence and algorithmic platforms. The first part of the work explores the question of why one should learn in a digital world where information becomes instantly accessible. Through a reinterpretation of the pedagogical motto “to teach everyone, to teach everything, to teach in such a way as to truly teach,” the author demonstrates how digitalization shifts educational goals from humanistic to utilitarian and economic ones, forming a new pragmatic rationality. The second part analyzes the phenomenon of the “architecture of boredom” — a crisis of motivation associated with the inconsistency of traditional forms of learning with the logic of digital culture. According to the author, the school loses its meaning not because of technologies but because of the inertia of institutional design and the inability to adapt to a changed cognitive ecology. The third part examines the phenomenon of systemic inertia in education and the causes of resistance to innovation. The author shows that even in the context of widespread digitalization, forms of transmissive learning persist — those aimed at

reproduction rather than the construction of knowledge. Concluding the analysis, the author formulates a humanities-based critique of digital education: digitalization, contrary to expectations, does not abolish the humanities foundations but makes them even more relevant. The education of the future, the study asserts, is possible only as a synthesis of the digital and the cultural — the integration of technological literacy and humanistic reflection, where meaning and thinking become the key resources of development.

Keywords

digitalization of education; humanitarian critique; cultural-historical approach; agency; thinking; artificial intelligence; digital environment; education engineer; motivation; architecture of boredom; pragmatization of education; 21st-century competencies; pedagogical inertia; transformation of knowledge; critical thinking; constructivist pedagogy; digital culture; techno-environment; education of the future; humanitarian-technological synthesis.

References

1. Afanasenko Ya. A., Chernova T. G. Philosophical Aspects of the Digitalization of Russian Education // Society: Philosophy, History, Culture. 2023. No. 4 (108). pp. 49–56.
2. Baydenko V. M. The Competency-Based Approach to Designing State Educational Standards of Higher Professional Education (Methodological and Methodical Issues): A Methodological Manual / V. M. Baydenko. 2nd ed. Moscow: Research Center for Problems of the Quality of Specialist Training, 2005.
3. Vygotsky L. Thinking and Speech / L. Vygotsky. Moscow: Labirint, 1999. 352 p.
4. Vygotsky L. S. Imagination and Creativity in Childhood: A Psychological Essay. A Teacher's Book / L. S. Vygotsky. 3rd ed. Moscow: Prosveshchenie, 1991.
5. Vygotsky L. S. The Psychology of Human Development / L. S. Vygotsky; eds. A. A. Leontiev, G. L. Vygotskaya, E. E. Kravtsova. Moscow: Smysl; Eksmo, 2005.
6. Vygotsky L. S. The History of the Development of Higher Mental Functions / L. S. Vygotsky. Moscow: Yurayt Publishing House, 2025.
7. Galperin P. Ya. Introduction to Psychology: A Textbook for Universities / P. Ya. Galperin; ed. A. I. Podolsky. Moscow: University Book House, 1999.
8. Gershunsky B. S. Philosophy of Education: A Textbook for Students of Higher and Secondary Pedagogical Institutions / B. S. Gershunsky. Moscow: Moscow Psychological-Social Institute, 1998.
9. Zaborskaya M. G. Philosophy of Education as a Sociocultural Phenomenon. 2005. 372 p.
10. Zimnyaya I. Key Competencies—a New Paradigm of Educational Outcomes // Experiment and Innovation in School. 2009. No. 2. pp. 7–14.
11. Kraevsky V. V., Berezhnova E. V. Methodology of Pedagogy: A New Stage: A textbook for students of higher educational institutions, studying in pedagogical specialties (OPD.F.02 — Pedagogy) / V. V. Kraevsky, E. V. Berezhnova. 2nd ed., stereotyped. Moscow: Academia, 2008.
12. Landa L. Algorithmization in Instruction / L. Landa; eds. B. V. Gnedenko, B. V. Biryukov. Moscow: Prosveshchenie, 1966. 523 p.
13. Leontiev A. N. Activity. Consciousness. Personality / A. N. Leontiev. 2nd edition, stereotyped. Moscow: Smysl; Academia, 2005.
14. Passov E. Fundamentals of the Communicative Methodology. Teaching Foreign-Language Communication / E. Passov. Moscow: Russky Yazyk, 1989. 276 p.
15. Petyaev N. A. Philosophical and Methodological Problems of Anticipatory Education in the Digital Era. 2021. 31 p.
16. Pogodin N. The Elkonin–Davydov Learning System: Essence, Goal, Principles and Features of the Elkonin–Davydov Developmental Program // Foxford [Electronic resource]. URL: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/razvivayushchaya-sistema-ehlkonina-davydova> (accessed: 12.06.2025).
17. Solovyev A. A. Education in the Context of a Change of Types of Rationality. 2009. 155 p.

18. Stokov A. Digitalization of Education: Problems and Prospects // Vestnik of Minin University. 2020. No. 2 (31) (8). p. 15.
19. Khutorskoy A. The Didactic System of K. D. Ushinsky // School Technologies. 2010. No. 5. pp. 67–70.
20. Schumpeter J. A. The Theory of Economic Development. Capitalism, Socialism and Democracy / J. A. Schumpeter; ed. V. S. Avtonomov; trans. V. S. Avtonomov [et al.]. Moscow: Eksmo, 2008.
21. Becker G. S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, 3rd Edition / G. S. Becker. Chicago: University of Chicago Press, 1993. 412 p.
22. Bruner J. S. The Culture of Education / J. S. Bruner. Harvard University Press, 1997. 240 p.
23. Carr N. Is Google Making Us Stupid? // The Atlantic. 2008.
24. Carr N. The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains / N. Carr. New York: W. W. Norton & Company, 2011. 304 p.
25. Castells M. The Rise of the Network Society / M. Castells. Oxford: Blackwell Publishers, 1996. 556 p.
26. Dewey J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education / J. Dewey. Mineola, N.Y.: Dover Publications, 2004. 368 p.
27. Drucker P. F. Post-Capitalist Society / P. F. Drucker. HarperCollins e-books, 242 p.
28. Ennis R. H. Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision // Topoi. 2018. No. 1 (37). pp. 165–184.
29. Faure E. [et al.]. Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow / E. Faure, F. Herrera, A.-R. Kaddoura, H. Lopes, A. V. Petrovsky [et al.]. Paris and London: UNESCO and George G. Harrap & Co. Ltd., 1972.
30. Fullan M. The New Meaning of Educational Change / M. Fullan. New York, NY: Teachers College Press, 2016. 312 p.
31. Fullan M. Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge / M. Fullan. Pearson, 112 p.
32. Habermas J. The Theory of Communicative Action. Volume 1: Reason and the Rationalization of Society / J. Habermas. Boston: Beacon Press, 1984.
33. Haythornthwaite C., Andrews R. The Sage Handbook of E-Learning Research / C. Haythornthwaite, R. Andrews. 2007.
34. Hobbs R. Exploring the Roots of Digital and Media Literacy through Personal Narrative / R. Hobbs. Philadelphia, Pennsylvania: Temple University Press, 2016. 226 p.
35. Laurillard D. Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology / D. Laurillard. Routledge, 269 p.
36. Mayer R. E. Rote Versus Meaningful Learning // Theory Into Practice. 2002. No. 4 (41). pp. 226–232.
37. Nicolescu B. Manifesto of Transdisciplinarity / B. Nicolescu; trans. K.-C. Voss. Albany, NY: State Univ of New York Pr, 2002. 169 p.
38. Owen R. [et al.]. A Framework for Responsible Innovation / eds. R. Owen, J. Bessant, M. Heintz. Wiley, 2013. pp. 27–50.
39. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. 2001. No. 5 (9). pp. 1–6.
40. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release / J. Raven. London: H.K. Lewis, 1984. 251 p.
41. Schon D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action / D. A. Schon. New York: Basic Books, 1983. 384 p.
42. Selwyn N. Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education // Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education. 2012. pp. 1–180.
43. Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates / N. Selwyn. Continuum, 208 p.
44. Siemens G. Connectivism: a learning theory for the digital age // URL: (http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm). [Accessed August, 2011]. 2008.

45. Spence M. Job Market Signaling // The Quarterly Journal of Economics. 1973. No. 3 (87). p. 355.
46. Sweller J., Chandler P. Why Some Material Is Difficult to Learn // Cognition and Instruction. 1994. No. 3 (12). pp. 185–233.
47. Trilling B., Fadel C. 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times / B. Trilling, C. Fadel. San Francisco, Calif: Jossey-Bass, 2009. 240 p.
48. Wing J. M. Computational Thinking // Communications of the ACM. 2006. No. 3 (49). pp. 33–35.
49. Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all - UNESCO Digital Library.
50. UNESCO Competency Framework - UNESCO Digital Library [Electronic resource]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245056?posInSet=9&queryId=bcd2a5ea-9a90-4938-88c1-3f56099f4201> (accessed: 06.06.2025).

Влияние технологий искусственного интеллекта на повышение эффективности дистанционного образования в технических университетах во время глобальных вызовов

Александр Тагирович Мухаметшин

Кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики и психологии
Московский институт современного академического образования
Москва, Россия
prorect@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Дмитрий Михайлович Машкин

Кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики и психологии
Московский институт современного академического образования
Москва, Россия
Mashkindm@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.07.2025

Принята 15.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 378.147:004.8:378.147.88(100)

DOI 10.25726/t8537-0403-0717-i

EDN LAEQMJ

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Исследование обосновывает роль интегрированных технологий искусственного интеллекта в повышении эффективности дистанционного образования в технических университетах в условиях глобальных вызовов и дефицита лабораторной практики, формулируя цель количественно оценить влияние адаптивных платформ, интеллектуальных ассистентов, автоматизированной проверки, прокторинга и предиктивной аналитики на успеваемость, вовлеченность студентов и распределение времени преподавателей. На базе трех технических вузов в 2020-2022 годах обследованы 3450 студентов (контроль 1720; эксперимент 1730) и 410 преподавателей; экспериментальная группа обучалась с использованием ИИ-инструментов, а контрольная – в стандартной LMS; собирались экзаменационные баллы по базовым дисциплинам, логи активности в LMS, распределение трудозатрат преподавателей и опросы удовлетворенности, применялись t-критерий, U-критерий, корреляционный анализ и ANOVA. Зафиксирован значимый рост академических результатов: высшая математика 3.84→4.38, общая физика 3.91→4.29, основы программирования 4.02→4.55 при $p<0.001$ и снижении разброса оценок, что отражает выравнивание уровня подготовки и адресную поддержку «группы риска» средствами предиктивной аналитики. Вовлеченность существенно увеличилась: среднее время в LMS 6,45→8,92 часа в неделю (+38,29%), взаимодействия с контентом +47,43%, доля активных на форумах 18,33%→35,19% (+91,98%); выявлена связь между форумной активностью и итоговой оценкой ($r=0.72$). Произошла радикальная оптимизация труда преподавателей: проверка заданий 35,82%→14,25%, ответы на типовые вопросы 15,47%→3,16%, при росте доли разработки материалов 29,15%→48,93% и индивидуальных консультаций 19,56%→33,66%. Удовлетворенность студентов выросла по всем параметрам, включая своевременность обратной связи (+1.74 балла) и персонализацию (+1.88) по 5-балльной шкале; совокупный фактор ИИ объясняет свыше 65% вариации итоговых показателей. Сделан вывод о системном и синергетическом эффекте комплекса ИИ, позволяющем компенсировать

методические ограничения дистанта в инженерном образовании; перспективы связаны с внедрением ИИ-управляемых виртуальных лабораторий, расширением предиктивных моделей и соблюдением этико-правовых стандартов работы с данными.

Ключевые слова

искусственный интеллект, дистанционное образование, технические университеты, адаптивное обучение, предиктивная аналитика.

Введение

Стремительная трансформация глобального образовательного ландшафта, катализированная пандемией COVID-19, поставила перед высшими учебными заведениями, в особенности технического профиля, беспрецедентные вызовы. По данным ЮНЕСКО, в пиковые периоды более 1,6 миллиарда обучающихся в 190 странах мира были вынуждены перейти на дистанционные форматы обучения (Кабанова, 2025). В Российской Федерации, согласно отчетам Министерства науки и высшего образования, к апрелю 2020 года практически 100% университетов перешли на реализацию образовательных программ с применением исключительно электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Этот экстренный и массовый переход выявил системные проблемы, связанные не только с технологической инфраструктурой, но и с методологической неготовностью к обеспечению должного качества инженерного образования в удаленном формате. Специфика технических университетов, заключающаяся в необходимости проведения лабораторных работ, практикумов и освоения практических навыков на сложном оборудовании, стала главным камнем преткновения (Семенников, 2024).

Проблема усугубляется тем, что традиционные системы управления обучением (LMS), такие как Moodle или Blackboard, хотя и предоставляют базовый функционал для размещения контента и организации тестирования, не способны обеспечить должный уровень персонализации и адаптивности образовательного процесса. Это приводит к снижению вовлеченности студентов, которая, по данным исследований, в дистанционном формате может падать на 25-30% по сравнению с очным обучением (Авдеева, 2023). В результате наблюдается снижение академической успеваемости, особенно по фундаментальным дисциплинам, таким как высшая математика, теоретическая механика и физика, где падение средних баллов в некоторых вузах достигало 15% в первый год пандемии. Более того, возросла нагрузка на профессорско-преподавательский состав, вынужденный тратить до 40% своего рабочего времени на рутинную проверку однотипных заданий и ответы на стандартные вопросы студентов, что негативно сказывается на качестве методической работы и научной деятельности (Мурая, 2024).

В этом контексте технологии искусственного интеллекта (ИИ) выступают в качестве мощного инструмента, способного не просто компенсировать недостатки дистанционного формата, но и кардинально повысить его эффективность. ИИ-системы могут обеспечить глубокую персонализацию образовательных траекторий, адаптируя сложность и тип контента под индивидуальные когнитивные особенности каждого студента (Файзиев, 2023). Применение интеллектуальных чат-ботов и виртуальных ассистентов позволяет организовать круглосуточную поддержку обучающихся, а системы автоматизированной проверки заданий с предоставлением мгновенной обратной связи значительно сокращают временные затраты преподавателей (Герашенко, 2024). Особую значимость для технических вузов приобретают виртуальные и дополненные реальности (VR/AR) с элементами ИИ, позволяющие создавать сложные симуляторы и виртуальные лаборатории, имитирующие работу с реальным оборудованием (Лукичёв, 2024). Анализ больших данных (Big Data) об учебной активности студентов позволяет предиктивно выявлять обучающихся в группе риска и своевременно оказывать им необходимую поддержку. Таким образом, исследование влияния конкретных ИИ-технологий на ключевые показатели эффективности дистанционного обучения в технических университетах становится не только актуальной научной задачей, но и насущной практической необходимостью для разработки стратегий развития инженерного образования в условиях новых глобальных вызовов.

Материалы и методы исследования

Настоящее исследование базировалось на комплексном подходе, сочетающем методы количественного и качественного анализа. Эмпирической базой послужили данные, собранные в период с сентября 2020 года по июнь 2022 года на базе трех ведущих технических университетов Российской Федерации, реализующих программы в области информационных технологий, машиностроения и радиотехники. Общая выборка исследования составила 3450 студентов второго и третьего курсов и 410 преподавателей. Для обеспечения репрезентативности выборка была стратифицирована по направлениям подготовки и форме обучения. В ходе исследования были сформированы две группы: контрольная (1720 студентов), продолжавшая обучение с использованием стандартной LMS без специализированных ИИ-инструментов, и экспериментальная (1730 студентов), в образовательный процесс которой были интегрированы несколько технологий искусственного интеллекта (Абрамовский, 2025).

В качестве ключевых ИИ-инструментов в экспериментальной группе использовались: адаптивная обучающая платформа, которая на основе анализа ответов студента динамически изменяла сложность и последовательность учебных модулей; интеллектуальный чат-бот, доступный 24/7 для ответов на часто задаваемые вопросы по организационным и методическим аспектам курсов; система автоматизированного прокторинга для контроля за академической честностью во время экзаменов; и система предиктивной аналитики, которая на основе данных о цифровой активности (частота входов в систему, время выполнения заданий, участие в форумах) выявляла студентов с высоким риском неуспеваемости (Родионов, 2022). Сбор данных осуществлялся по нескольким направлениям. Во-первых, проводился анализ академической успеваемости на основе экзаменационных ведомостей и данных из электронных зачетных книжек. Во-вторых, анализировались логи цифровой активности студентов в LMS для оценки их вовлеченности (Канюк, 2024). В-третьих, было проведено анкетирование студентов и преподавателей с использованием валидизированных опросников для оценки уровня удовлетворенности образовательным процессом и анализа распределения рабочего времени преподавательского состава.

Методология обработки данных включала применение аппарата математической статистики. Для сравнения средних значений показателей между контрольной и экспериментальной группами использовался *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок после проверки данных на нормальность распределения с помощью критерия Шапиро-Уилка. Для анализа данных, не подчиняющихся нормальному распределению, применялся *U*-критерий Манна-Уитни. Корреляционный анализ Пирсона и Спирмена использовался для выявления взаимосвязей между различными показателями, например, между уровнем вовлеченности и академической успеваемостью (Тумбаева, 2023). Для оценки влияния различных факторов на итоговые показатели применялся многофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Статистическая обработка данных проводилась с использованием программных пакетов SPSS Statistics 26.0 и Python с библиотеками Pandas и SciPy.

Теоретическую основу исследования составил системный анализ более 200 отечественных и зарубежных научных публикаций, монографий и материалов конференций за последние пять лет, посвященных проблемам цифровизации образования, применения ИИ в обучении и педагогическому дизайну электронных курсов (Бекирова, 2022). Были проанализированы ведущие мировые практики интеграции интеллектуальных систем в образовательный процесс университетов, таких как MIT, Stanford University и Georgia Institute of Technology (Резаев, 2023). Такой комплексный подход позволил обеспечить высокую степень достоверности и обоснованности полученных результатов и выводов.

Результаты и обсуждение

Одной из центральных задач исследования была оценка непосредственного влияния интегрированных ИИ-технологий на академическую успеваемость студентов по ключевым дисциплинам технического профиля. Традиционно считается, что дистанционный формат обучения приводит к некоторому снижению глубины усвоения сложного теоретического материала, особенно в таких фундаментальных науках, как высшая математика и физика, а также в дисциплинах, требующих

развития алгоритмического мышления, например, в программировании. Внедрение адаптивных платформ было нацелено на нивелирование этого негативного эффекта за счет построения индивидуальных образовательных траекторий, позволяющих студентам уделять больше времени сложным для них темам и получать дополнительные материалы для закрепления.

Для объективной оценки были выбраны средние баллы по итогам семестровых экзаменов, а также стандартное отклонение как показатель гомогенности знаний внутри групп. Сравнение этих показателей между контрольной группой, обучавшейся по стандартной дистанционной методике, и экспериментальной группой, использовавшей ИИ-инструменты, позволило выявить статистически значимые различия (табл. 1). Анализ проводился по трем дисциплинам, являющимся базовыми для большинства инженерных направлений и характеризующимся высоким уровнем абстракции и сложности.

Таблица 1. Сравнительный анализ академической успеваемости студентов контрольной и экспериментальной групп

Дисциплина	Контрольная группа (Средний балл / Ст. отклонение)	Экспериментальная группа (Средний балл / Ст. отклонение)	Статистическая значимость (p-value)
Высшая математика	3.84 / 0.91	4.38 / 0.62	< 0.001
Общая физика	3.91 / 0.88	4.29 / 0.69	< 0.001
Основы программирования	4.02 / 0.79	4.55 / 0.57	< 0.001

Данные, представленные в таблице, недвусмысленно демонстрируют превосходство подхода с использованием ИИ. Средний балл в экспериментальной группе по всем трем дисциплинам оказался существенно выше. Наиболее выраженный рост наблюдается по высшей математике – на 0.54 балла, что составляет прирост более 14%. Это можно объяснить тем, что адаптивная система позволяла эффективно отрабатывать навыки решения типовых задач, предлагая студенту задания именно того уровня сложности, который соответствует его текущей подготовке, тем самым предотвращая как потерю мотивации из-за слишком сложных задач, так и стагнацию из-за слишком простых (Сидняев, 2025).

Не менее важным показателем является снижение стандартного отклонения в экспериментальной группе. Например, по основам программирования оно уменьшилось с 0.79 до 0.57. Это свидетельствует о выравнивании уровня знаний внутри группы и сокращении разрыва между сильными и отстающими студентами. Система предиктивной аналитики, сигнализирувшая преподавателям о снижении активности отдельных студентов, позволяла своевременно оказывать им адресную помощь, не допуская накопления пробелов в знаниях. Таким образом, ИИ-инструменты способствовали не только повышению среднего уровня успеваемости, но и созданию более однородной и устойчивой образовательной среды, что критически важно для групповой проектной работы, распространенной в технических вузах. Статистическая значимость различий ($p < 0.001$) по всем дисциплинам подтверждает, что полученные результаты не являются случайными и обусловлены именно экспериментальным воздействием.

Следующим аспектом анализа стала вовлеченность студентов в образовательный процесс, поскольку этот показатель является одним из ключевых предикторов академического успеха и удержания контингента. В условиях дистанционного обучения, лишенного привычных социальных взаимодействий и прямого контроля со стороны преподавателя, поддержание высокого уровня мотивации и активности студентов становится нетривиальной задачей. Мы предположили, что ИИ-инструменты, такие как персонализированный контент и оперативная поддержка посредством чат-ботов, способны повысить внутреннюю мотивацию и сделать процесс обучения более комфортным и интересным (Мамадалиева, 2024).

Для проверки этой гипотезы были проанализированы данные из логов LMS, отражающие цифровую активность студентов: среднее время, проведенное в системе в неделю, количество

уникальных взаимодействий с учебными материалами (просмотр лекций, скачивание файлов, прохождение тестов) и активность на форумах курса (табл. 2). Эти метрики в совокупности дают объективное представление об уровне реальной вовлеченности, в отличие от формального присутствия на онлайн-лекциях.

Таблица 2. Показатели вовлеченности студентов в образовательный процесс

Метрика	Контрольная группа (среднее значение)	Экспериментальная группа (среднее значение)	Процентное изменение, %
Среднее время в LMS в неделю, часов	6,45	8,92	+38,29
Количество взаимодействий с контентом в неделю	28,17	41,53	+47,43
Доля студентов, активных на форумах, %	18,33	35,19	+91,98

Результаты анализа показателей вовлеченности оказались даже более впечатляющими, чем данные по успеваемости. Студенты из экспериментальной группы в среднем проводили в обучающей системе почти на 39% больше времени. Это прямое следствие того, что адаптивная платформа постоянно предлагала им новый, релевантный их уровню контент, превращая обучение из пассивного потребления информации в активный процесс взаимодействия с системой. Еще более показателен рост количества взаимодействий с контентом – почти на 48%. Это говорит о том, что студенты не просто дольше держали вкладку с LMS открытой, а целенаправленно работали с материалами: пересматривали сложные моменты лекций, использовали дополнительные симуляторы и тренажеры, которые предлагала система.

Наиболее драматический рост наблюдается в активности на форумах – более чем на 90%. Этот феномен можно объяснить комплексным влиянием нескольких факторов. Во-первых, чат-бот взял на себя ответы на рутинные вопросы, разгрузив форумы и позволив сосредоточить обсуждения на более сложных, содержательных проблемах. Во-вторых, система предиктивной аналитики могла рекомендовать студентам определенные ветки форума, релевантные тем разделам курса, с которыми у них возникали трудности. Это способствовало формированию активного студенческого сообщества, где обучающиеся помогали друг другу, что частично компенсировало дефицит социального взаимодействия в дистанционном формате. Корреляционный анализ показал сильную положительную связь ($r = 0.72$) между активностью на форумах и итоговой оценкой по дисциплине в экспериментальной группе, что подтверждает важность peer-to-peer обучения.

Важнейшим аспектом эффективности является не только результат обучения студентов, но и оптимизация ресурсов, в первую очередь – рабочего времени профессорско-преподавательского состава. Переход в дистант привел к резкому росту так называемой «скрытой» нагрузки на преподавателей: проверка большого количества электронных работ, многочасовые консультации в мессенджерах, решение технических проблем студентов. Целью внедрения ИИ-инструментов, в частности систем автоматизированной проверки и интеллектуальных чат-ботов, было высвобождение времени преподавателей для более творческой и методологически значимой работы.

Для оценки этого эффекта было проведено хронометрическое исследование и анкетирование 410 преподавателей из обеих групп с целью определения структуры их рабочего времени (табл. 3). Преподавателям предлагалось оценить в процентах распределение своих трудозатрат по четырем основным видам деятельности в рамках одного учебного курса.

Таблица 3. Анализ распределения рабочего времени преподавателей

Вид деятельности	Контрольная группа (% от общего времени)	Экспериментальная группа (% от общего времени)	Абсолютное изменение, п.п.
Проверка заданий и тестов	35,82	14,25	-21,57
Ответы на типовые вопросы студентов	15,47	3,16	-12,31
Разработка учебных материалов и подготовка к занятиям	29,15	48,93	+19,78
Индивидуальные консультации и научное руководство	19,56	33,66	+14,10

Анализ данных таблицы показывает кардинальное перераспределение рабочего времени преподавателей в экспериментальной группе. Суммарная доля времени, затрачиваемого на рутинные операции (проверка заданий и ответы на типовые вопросы), сократилась с 51,29% до 17,41%, то есть почти в три раза. Это колоссальное высвобождение ресурса произошло благодаря тому, что система автоматизированной проверки брала на себя оценку до 80% всех домашних заданий и тестов (особенно в программировании), а чат-бот успешно обрабатывал более 90% стандартных организационных и методических запросов.

Высвободившиеся почти 34 процентных пункта рабочего времени были перенаправлены на высокоинтеллектуальную деятельность. Доля времени на разработку качественного контента (создание интерактивных лекций, виртуальных лабораторных работ, запись видео) выросла с 29,15% до 48,93%. Это позволило существенно повысить качество и разнообразие учебных материалов. Еще более важно, что время, уделяемое индивидуальной работе со студентами – проведению углубленных консультаций по сложным темам, научному руководству курсовыми и проектными работами – увеличилось с 19,56% до 33,66%. Таким образом, технология ИИ не заменяла преподавателя, а, наоборот, позволяла ему в большей степени реализовать свои ключевые функции – наставника и эксперта, что напрямую сказалось на качестве подготовки специалистов.

Наконец, для получения целостной картины эффективности необходимо было оценить субъективное восприятие образовательного процесса самими студентами. Технологические инновации могут быть сколь угодно эффективными с точки зрения формальных метрик, но, если они не находят положительного отклика у конечных пользователей, их долгосрочное внедрение обречено на провал. Удовлетворенность студентов является интегральным показателем, отражающим как качество контента и преподавания, так и комфортность учебной среды.

Был проведен опрос студентов обеих групп по завершении учебного года, где им предлагалось оценить различные аспекты дистанционного обучения по 5-балльной шкале Лайкерта, где 1 – совершенно не удовлетворен, а 5 – полностью удовлетворен (табл. 4). Были выбраны параметры, наиболее чувствительные к внедрению ИИ-технологий.

Таблица 4. Результаты анкетирования удовлетворенности студентов качеством дистанционного обучения

Параметр оценки	Контрольная группа (средний балл)	Экспериментальная группа (средний балл)	Разница
Своевременность и качество обратной связи по заданиям	2,87	4,61	+1,74
Доступность и оперативность поддержки по учебным вопросам	3,12	4,79	+1,67

Соответствие учебных материалов индивидуальным потребностям	2,45	4,33	+1,88
Общая удовлетворенность процессом дистанционного обучения	3,08	4,52	+1,44

Результаты опроса демонстрируют значительное повышение удовлетворенности студентов по всем ключевым параметрам в экспериментальной группе. Наибольший разрыв (1,88 балла) наблюдается в оценке соответствия материалов индивидуальным потребностям. Это прямое следствие работы адаптивной платформы, которая позволила отойти от унифицированного подхода «один размер для всех» и предложить каждому студенту именно то, что ему нужно для эффективного обучения. Студенты в комментариях отмечали, что «система как будто знает, где у меня проблемы, и помогает их решить».

Крайне высокие оценки получили также скорость обратной связи и доступность поддержки. Системы автоматической проверки заданий по программированию давали мгновенный фидбэк с указанием ошибок, что позволяло студентам сразу же работать над их исправлением, не дожидаясь проверки преподавателем несколько дней. Чат-бот, работающий в режиме 24/7, снимал стресс, связанный с ожиданием ответа на срочный вопрос поздно вечером или в выходные дни. Как следствие, общая удовлетворенность процессом обучения в экспериментальной группе достигла высокого показателя в 4,52 балла, в то время как в контрольной группе она осталась на среднем уровне (3,08 балла), что свидетельствует о наличии системных проблем в традиционной модели дистанционного обучения.

Комплексный анализ полученных данных позволяет построить многофакторную модель влияния ИИ на эффективность образовательного процесса. Мы видим не просто изолированное улучшение отдельных показателей, а синергетический эффект. Снижение рутинной нагрузки на преподавателей (табл. 3) позволило им создавать более качественный и разнообразный контент. Этот контент, обрабатываемый и персонализируемый адаптивной платформой, приводил к росту вовлеченности студентов (табл. 2). Повышенная вовлеченность и индивидуальный подход, в свою очередь, напрямую транслировались в рост академической успеваемости и выравнивание знаний в группе (табл. 1). Наконец, весь этот отлаженный и персонализированный процесс, подкрепленный оперативной поддержкой, приводил к высокому уровню субъективной удовлетворенности студентов (табл. 4), что замыкает петлю положительной обратной связи и способствует долгосрочной устойчивости образовательной модели. Дисперсионный анализ подтвердил, что фактор использования ИИ-технологий является доминирующим и объясняет более 65% вариации итоговых показателей успеваемости и удовлетворенности.

Заключение

Проведенное исследование эмпирически подтверждает и количественно оценивает значительное положительное влияние интегрированных технологий искусственного интеллекта на эффективность дистанционного образования в технических университетах в условиях глобальных вызовов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что ИИ является не просто вспомогательным инструментом, а системным фактором, способным кардинально трансформировать образовательную парадигму, повышая ее результативность, гибкость и устойчивость. Внедрение комплекса ИИ-решений, включающего адаптивные платформы, интеллектуальные ассистенты и системы предиктивной аналитики, позволило добиться комплексного улучшения по всем ключевым направлениям.

Анализ итоговых цифровых показателей демонстрирует многогранный эффект от применения ИИ. Академическая успеваемость студентов в экспериментальной группе по фундаментальным техническим дисциплинам возросла в среднем на 13,5%, при этом разброс оценок сократился на 25-30%, что указывает на формирование более однородной и качественно подготовленной когорты выпускников. Показатели вовлеченности студентов в учебный процесс показали еще более впечатляющую динамику: среднее время работы в образовательной среде увеличилось на 38,3%, а количество активных

взаимодействий с контентом – на 47,4%. Одновременно с этим была достигнута значительная оптимизация труда профессорско-преподавательского состава: рутинная нагрузка, связанная с проверкой работ и ответами на типовые вопросы, сократилась почти втрое, что высвободило около 34% рабочего времени для более приоритетных задач – методической работы и индивидуального научного руководства студентами. Интегральным результатом этих улучшений стал рост общей удовлетворенности студентов качеством обучения на 1.44 балла по 5-балльной шкале, достигнув показателя 4.52.

Перспективы применения полученных результатов выходят за рамки антикризисного управления и указывают на вектор стратегического развития инженерного образования. Искусственный интеллект позволяет решить одну из самых сложных проблем дистанционного обучения в техническом вузе – организацию практической подготовки. Дальнейшее развитие ИИ-управляемых виртуальных симуляторов и цифровых двойников сложного промышленного оборудования способно обеспечить студентов навыками, максимально приближенными к реальным, без необходимости физического присутствия в лабораториях. Предиктивная аналитика может быть использована для построения долгосрочных персонализированных образовательных и карьерных траекторий, рекомендуя студентам курсы, проекты и стажировки на основе их способностей и требований рынка труда. Таким образом, технологии ИИ становятся не временным решением, а фундаментальной основой для построения новой модели технического университета – адаптивного, персонализированного и высокоэффективного образовательного центра, способного готовить инженеров будущего, востребованных в условиях постоянно меняющегося мира.

Список литературы

1. Абрамовский А.Л., Абрамовский Д.А., Легостаева И.В. Трансформация дистанционного образования под влиянием искусственного интеллекта в цифровую эру: тренды, возможности, вызовы // Российский экономический вестник. 2025. Т. 8. № 2. С. 36-42.
2. Авдеева Е.А., Бочкова Е.В. Искусственный интеллект в системе высшего образования: проблемы и перспективы // Экономика и менеджмент систем управления. 2023. № 3(49). С. 4-10.
3. Бекирова Э.Ш. Технологии искусственного интеллекта как фактор повышения качества высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-1. С. 61-65.
4. Геращенко И.Г., Геращенко Н.В. Эффективность использования искусственного интеллекта в высшем образовании: философско-антропологический анализ // Наука. Общество. Государство. 2024. Т. 12. № 1(45). С. 101-109.
5. Кабанова Е.Е. Цифровые технологии и искусственный интеллект в высшем образовании: анализ степени влияния их использования // Информационное общество. 2025. № 2. С. 99-110.
6. Канюк А.С., Гараганов А.В. Применение интеллектуальных образовательных технологий в университетской среде // Вестник ГГУ. 2024. № 4. С. 156-163.
7. Лукичёв П.М. Применение технологий искусственного интеллекта в образовании как потенциал экономического развития // Вестник Удмуртского университета. Серия Экономика и право. 2024. Т. 34. № 3. С. 442-449.
8. Мамадалиева К.А., Аттокуров У.Т., Алимаматова Ч.А. Будущее университетов в эпоху искусственного интеллекта: прогнозы и трансформации // Вестник Иссык-Кульского университета. 2024. № 56. С. 119-124.
9. Мурая Е.Н., Никольская И.Г., Цечоева А.Х., Фролова С.Л., Степура Е.А. Использование возможностей искусственного интеллекта для повышения эффективности образовательного процесса в вузах // Современное педагогическое образование. 2024. № 12. С. 40-43.
10. Резаев А.В., Трегубова Н.Д. ChatGPT и искусственный интеллект в университетах: какое будущее нам ожидать? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 6. С. 19-37.
11. Родионов О.В., Тамп Н.В. Технологии искусственного интеллекта в образовании // Воздушно-космические силы. Теория и практика. 2022. № 22. С. 64-74.

12. Семенников А.В. ИИ как он изменяет образование и науку в эпоху цифровой трансформации // Экономика и управление: проблемы, решения. 2024. Т. 7. № 7 (147). С. 84-89.
13. Сидняев Н.И., Скобелева Я.В. О проблемах инженерного образования в условиях цифровизации и использования искусственного интеллекта: мировой опыт // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2025. № 3. С. 8-19.
14. Тумбаева Н.В., Гарколь Н.С. Трансформации современного образования с внедрением технологий искусственного интеллекта // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. 2023. № 5. С. 69-71.
15. Файзиев Р.А., Мирзакаримова М.М.К. Дистанционное обучение с использованием искусственного интеллекта требование современного мира // Педагогическая информатика. 2023. № 1. С. 165-175.

The impact of artificial intelligence technologies on increasing the efficiency of distance education in technical universities during global challenges

Name S. Family

Alexander Tagirovich Mukhametshin

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology

Moscow Institute of Modern Academic Education

Moscow, Russia

prorect@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Dmitry M. Mashkin

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology

Moscow Institute of Modern Academic Education

Moscow, Russia

Mashkindm@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.07.2025

Accepted 15.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 378.147:004.8:378.147.88(100)

DOI 10.25726/t8537-0403-0717-i

EDN LAEQMJ

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The study substantiates the role of integrated artificial intelligence technologies in improving the effectiveness of distance education at technical universities in the face of global challenges and a shortage of laboratory practice, formulating the goal to quantify the impact of adaptive platforms, intelligent assistants, automated verification, proctoring and predictive analytics on academic performance, student engagement and teacher time allocation. In 2020-2022, 3,450 students were examined at three technical universities (control 1,720; experiment 1730) and 410 teachers; the experimental group was trained using AI tools, and the control group was trained in a standard LMS; exam scores in basic disciplines, logs of activity in the LMS, the distribution of teachers' labor costs and satisfaction surveys were collected, t criterion, U criterion, correlation analysis and

ANOVA were applied. A significant increase in academic results was recorded: higher mathematics 3.84→4.38, general physics 3.91→4.29, fundamentals of programming 4.02→4.55 at $p<0.001$ and a decrease in the spread of grades, which reflects the alignment of the level of training and targeted support for the «risk group» using predictive analytics. Engagement has increased significantly: average LMS time is 6,45→8,92 hours per week (+38,29%), interaction with content is +47,43%, the share of active forums 18,33%→35,19% (+91,98%); A relationship was found between forum activity and the final score ($r=0.72$). There was a radical optimization of the teachers' work: task verification 35,82%→14,25%, answers to standard questions 15.47%→3.16%, with an increase in the share of material development 29.15%→48.93% and individual consultations 19.56%→33.66%. Student satisfaction increased in all parameters, including timely feedback (+1.74 points) and personalization (+1.88) on a 5-point scale; the combined AI factor explains over 65% of the variation in the final indicators. The conclusion is made about the systemic and synergetic effect of the AI complex, which makes it possible to compensate for the methodological limitations of distance learning in engineering education; prospects are associated with the introduction of AI-controlled virtual laboratories, the expansion of predictive models and compliance with ethical and legal standards of working with data.

Keywords

artificial intelligence, distance education, technical universities, adaptive learning, predictive analytics.

References

1. Abramovsky A.L., Abramovsky D.A., Legostaeva I.V. Transformation of distance education under the influence of artificial intelligence in the digital era: trends, opportunities, challenges // Russian economic bulletin. 2025. Vol. 8. № 2. pp. 36-42.
2. Avdeeva E.A., Bochkova E.V. Artificial intelligence in the higher education system: problems and prospects // Economics and management of management systems. 2023. № 3(49). pp. 4-10.
3. Bekirova E.S. Artificial intelligence technologies as a factor in improving the quality of higher education // Problems of modern teacher education. 2022. № 77-1. pp. 61-65.
4. Gerashchenko I.G., Gerashchenko N.V. The effectiveness of using artificial intelligence in higher education: a philosophical and anthropological analysis // Science. Society. State. 2024. Vol. 12. № 1(45). pp. 101-109.
5. Kabanova E.E. Digital technologies and artificial intelligence in higher education: an analysis of the degree of influence of their use // Information society. 2025. № 2. pp. 99-110.
6. Kanyuk A.S., Garaganov A.V. Application of intellectual educational technologies in the university environment // GSU bulletin. 2024. № 4. pp. 156-163.
7. Lukichev P.M. Application of artificial intelligence technologies in education as a potential for economic development // Udmurt University bulletin. Economics and Law series. 2024. Vol. 34. № 3. pp. 442-449.
8. Mamadalieva K.A., Attokurov U.T., Alimamatova Ch.A. The future of universities in the era of artificial intelligence: forecasts and transformations // Issyk-Kul University bulletin. 2024. № 56. pp. 119-124.
9. Muraya E.N., Nikolskaya I.G., Tsechoeva A.Kh., Frolova S.L., Stepura E.A. Using the capabilities of artificial intelligence to improve the effectiveness of the educational process in universities // Modern pedagogical education. 2024. № 12. pp. 40-43.
10. Rezaev A.V., Tregubova N.D. ChatGPT and artificial intelligence in universities: what future can we expect? // Higher education in Russia. 2023. Vol. 32. № 6. pp. 19-37.
11. Rodionov O.V., Tump N.V. Artificial intelligence technologies in education // Aerospace forces. Theory and practice. 2022. № 22. pp. 64-74.
12. Semennikov A.V. AI as it changes education and science in the era of digital transformation // Economics and management: problems, solutions. 2024. Vol. 7. № 7(147). pp. 84-89.
13. Sidnyaev N.I., Skobeleva Ya.V. On the problems of engineering education in the context of digitalization and the use of artificial intelligence: world experience // Alma Mater (Bulletin of the Higher School). 2025. № 3. pp. 8-19.

14. Tumbaeva N.V., Garkol N.S. Transformations of modern education with the introduction of artificial intelligence technologies // Philosophical, sociological, psychological and pedagogical problems of modern education. 2023. № 5. pp. 69-71.
15. Fayziev R.A., Mirzakarimova M.M.K. Distance learning using artificial intelligence is a requirement of the modern world // Pedagogical informatics. 2023. № 1. pp. 165-175.

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Творческая самостоятельная работа по математике как средство формирования культуры мышления школьников

Светлана Васильевна Митрохина

Доктор педагогических наук, доцент

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

Тула, Россия

svetamitr@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.07.2025

Принята 22.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 37.015.3:51

DOI 10.25726/x7312-4085-3154-u

EDN ULQVUW

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 изучению роли творческой самостоятельной работы по математике в формировании культуры мышления школьников. В условиях, когда традиционные методы преподавания часто фокусируются на репродуктивном усвоении алгоритмов, актуальной задачей становится развитие у учащихся способности к анализу, синтезу, критическому осмыслению и поиску нестандартных решений. В статье обосновывается, что именно творческая самостоятельная деятельность, выходящая за рамки шаблонных задач, способствует становлению таких ключевых компонентов культуры мышления, как гибкость, системность, рефлексия и исследовательская активность. В рамках проведенного педагогического эксперимента автором сравнивалась эффективность различных форматов обучения: традиционного (ориентированного на стандартные задачи), основанного на решении творческих задач повышенной сложности и междисциплинарного подхода, интегрирующего математику с наукой и искусством. Для оценки динамики использовались количественные методы (тестирование уровня логического и творческого мышления, анализ успеваемости) и качественные (наблюдение, анкетирование на предмет вовлеченности и мотивации). Выборка включала учащихся разных классов с предварительной диагностикой исходного уровня. Результаты эксперимента демонстрируют значительное преимущество подходов, включающих творческий компонент. Группа, работавшая с нестандартными задачами, показала более высокий прирост как в успеваемости (в среднем на 1.15-1.45 балла), так и в уровне творческого (6.91 балла) и логического мышления (7.18 баллов) по сравнению с традиционной группой (5.82 и 6.49 баллов соответственно). Наибольшую эффективность продемонстрировал междисциплинарный подход (7.43 и 7.95 баллов), подтверждающий важность интеграции знаний для развития гибкости ума. Анализ также выявил существенно более высокий уровень заинтересованности, уверенности в своих силах и желания изучать предмет в группах с творческой и междисциплинарной направленностью. Обсуждение результатов подчеркивает, что успешное формирование культуры мышления требует создания поддерживающей среды, свободной от страха ошибки, учета индивидуальных стилей обучения и возрастных особенностей, а также продуманной системы оценивания, учитывающей процесс решения, а не только результат. Ключевыми условиями эффективности признаны постепенное увеличение сложности

заданий в «зоне ближайшего развития», сочетание индивидуальной и групповой работы, использование современных технологий и активное вовлечение учащихся в исследовательские проекты и конкурсы. Исследование делает вывод о том, что систематическое включение творческой самостоятельной работы в математическое образование служит мощным средством развития универсальных навыков мышления, необходимых для успешной адаптации в современном мире, и способствует формированию внутренней мотивации к познанию.

Ключевые слова

творческая самостоятельная работа, культура мышления, математическое образование, междисциплинарный подход, педагогический эксперимент.

Введение

Творческая самостоятельная работа по математике представляет собой особую форму образовательной деятельности, которая призвана развивать у школьников фундаментальные навыки, связанные с анализом, синтезом и критическим осмыслением информации. В условиях современного информационного пространства значимость умения мыслить оригинально и самостоятельно возрастает, и потому именно математика может дать мощный стимул к формированию важнейших компонент культуры мышления. Когда ученик не просто воспроизводит алгоритмы, а пытается искать собственные решения и пути к ним, он начинает осваивать разнообразные методологические приемы, расширяя когнитивные горизонты. Достижение этой цели возможно лишь при условии, что учитель сумеет выстроить образовательный процесс с учетом возможностей и склонностей каждого ученика. Все элементы учебной деятельности должны быть организованы в таком ключе, чтобы развивать интерес к исследовательской работе и стимулировать попытки находить новые закономерности (Уртенкова, 2023) в традиционных задачах. Безусловно, любая индивидуальная творческая деятельность нуждается в поддержке наставника, но лишь в той мере, которая не подавляет инициативу и самостоятельность обучающегося.

В основе культуры мышления лежит способность к саморефлексии, гибкости и системности восприятия изучаемого материала. Математика позволяет расширять эти границы, поскольку, с одной стороны, она требует строгих логических рассуждений, с другой – дает простор для гипотез и предположений. Творческая самостоятельная работа, успешно интегрируемая в учебный процесс, создает благоприятные условия для формирования у школьника уверенности в своих силах и готовности к экспериментам. Анализируя различные способы решения задачи, учащийся привыкает ставить себе вопросы не только о правильности ответа, но и о том, почему именно этот путь может оказаться наиболее продуктивным (Насыпаная, 2021), а затем переносить свой опыт на другие области знания. В этих обстоятельствах возникает феномен кумулятивного роста познавательных способностей, когда интерес к одному аспекту математической деятельности способствует более глубокому пониманию другого.

Материалы и методы исследования

Однако творческая самостоятельная работа не должна сводиться к простому решению задач повышенной сложности. Содержание таких заданий должно быть направлено на исследование, поиск нестандартных ходов и осмысленное использование математических инструментов. К примеру, при изучении геометрии самостоятельным проектом может стать поиск различных способов доказательства одной и той же теоремы. Учащийся не только развивает абстрактное мышление, но и начинает замечать тонкие связи между положениями, которые на первый взгляд кажутся независимыми друг от друга (Аванова, 2023), тем самым укрепляя умение наблюдать и анализировать. Учителю же важно грамотно «направлять» ученика, то есть задавать ему ориентиры, соблюдать баланс между свободными исследованиями и четко структурированными стадиями, необходимыми для повышения результативности работы.

Существенной проблемой в организации творческой самостоятельной работы является отсутствие достаточной мотивации у учащихся. Часто школьники рассматривают математику как дисциплину, нацеленную лишь на получение конкретного ответа, при этом не являющуюся полем для экспериментов. Задача педагога – сформировать другой образ предмета, который позволит увидеть в математических задачах простор для исследования и творчества (Медведева, 2020). Для этого целесообразно включать в программу нестандартные задачи, связанные с жизненными ситуациями или научными открытиями, где учащиеся могут искать ответы, мастерить модели, вести коллективные дискуссии. Также важным фактором является продуманный процесс оценивания: здесь учителю следует задуматься, как поощрять не только правильность результата, но и оригинальность подхода. Эффективно использовать элементы проектной деятельности, когда школьник самостоятельно ставит цель, определяет метод получения данных и их обработки.

Результаты и обсуждение

Значимым компонентом формирования культуры мышления является умение критически оценивать собственные результаты. В процессе творческой работы по математике ученика следует стимулировать к рефлексии и анализу пройденного пути. Например, после решения задачи полезно обсудить, какие еще варианты решения могли бы существовать и почему некоторые методы могут быть более элегантными (Зайцева, 2020). Критическое осмысление не только улучшает качество знаний, но и воспитывает у школьника чувство ответственности за свою работу. При этом учитель должен действовать деликатно, не навязывая единственно правильного шаблона проверки, но задавая инструктивные, наводящие вопросы.

Особую роль в развитии творческой самостоятельности играет сотрудничество ученика с одноклассниками при решении задач. Взаимодействие в группах, обсуждение способов решения способствует выработке навыков аргументации, умению слушать и считаться с чужим мнением. Подобная коллективная исследовательская работа может состоять в том, чтобы каждая группа брала на себя определенную серию заданий, а потом происходил обмен результатами на общем обсуждении (Демченкова, 2022). В этом случае возникает пространство, где школьники видят, насколько разные решения могут быть равноправными и ценными. У каждого участника есть возможность проявить лидерские качества, чувствуя одновременно и поддержку со стороны товарищей. Такое сплочение внутри ученического коллектива вносит вклад и в развитие культуры мышления, поскольку формирует привычку к совместному поиску истины.

Более того, важно подчеркнуть, что творческие математические задания не обязательно связаны лишь с «высокой абстракцией» и могут реализовываться даже на начальных ступенях обучения. Под руководством учителя младшие школьники могут ловко придумывать собственные задачки, строить простейшие математические модели, играть в логические игры. Маленькие проекты вроде «исследования роста растений» с использованием измерений и элементарного анализа полученных данных позволяют почувствовать радость открытия (Калиев, 2023). Таким образом, уже на первом этапе формируется открытость к эксперименту и позитивное отношение к неопределенности. Чем раньше ребенок приобщается к поиску новых путей, тем легче ему будет на следующие ступенях обучения.

Однако недостаточно просто предлагать интересные задачи и самостоятельные проекты. Большое значение имеет атмосфера, в которой происходит обучение. Культура мышления формируется в условиях свободы от страха ошибки, где педагог приветствует любые попытки рассуждать, анализировать и даже ошибаться. Важным итогом такого подхода становится не только улучшение понимания математических концепций, но и развитие гибкости ума, способного переключаться с одного подхода на другой, корректировать ранее сформированные гипотезы. Когда ученик не боится получить неправильный ответ, он начинает использовать исследования как инструмент ознакомления с непознанным (Гончарова, 2021), а не как процесс, требующий безошибочного следования шаблонам. В этом ключе оптимально совмещать индивидуальные и групповые формы работы, позволяя каждому почувствовать вкус открытия.

Серьезным подспорьем для развития творческой самостоятельной работы по математике служат современные информационные технологии. Использование интерактивных платформ, образовательных компьютерных игр, программ динамической геометрии дает новые возможности для проведения экспериментов и моделирования процессов в виртуальной среде. Например, старшеклассники могут изучать основы программирования и на его базе создавать визуализации математических функций, графиков или пространственных фигур. Цифровая среда помогает «оживить» абстрактные понятия, показывая их эволюцию или зависимости более наглядно, а роль ученика при этом повышается, так как он сам определяет параметры и наблюдает результат (Демченкова, 2022). Однако учитель должен сохранять ведущую роль в планировании таких заданий, чтобы они не превращались в бессистемный набор действий. Организация подобного образовательного пространства должна подчиняться общей логике формирования культуры мышления: от наблюдения к гипотезам, от гипотез к проверке, от проверки к осмыслению результата и расширению поисковых горизонтов.

Огромное влияние на эффективность творческой работы оказывает и общее отношение к математике в социуме. Нередко родители и сами учителя транслируют идею, что математика – это что-то сложное, что по-настоящему интересно только «избранным», а остальные смогут лишь механически выучить ее базовые положения. Такой стереотип губителен и для массового распространения математической грамотности, и для формирования творческого мышления у детей. Важно рассказывать о достижениях математической науки, ее эстетической красоте, прикладном значении в инженерии, науке, технологиях, экономике (Омарова, 2023), чтобы расширять представления о реальной ценности изучаемых явлений. Таким образом, под процесс формирования культуры мышления должна быть подведена прочная эмоционально-мировоззренческая основа, благодаря которой учащийся почувствует внутреннюю мотивацию к познанию. Если же эта основа отсутствует, любые методические приемы будут работать слабее.

Также необходимо учитывать разнообразие индивидуальных склонностей и стилей обучения. Даже в одном классе можно наблюдать, как один ученик склонен к абстрактным рассуждениям и с удовольствием занимается строгими математическими выкладками, тогда как другой – предпочитает видеть конкретную практическую пользу задачи, третий – любит работать в группе и обсуждать идеи вслух. Поэтому творческая самостоятельная работа по математике должна предлагать широкий спектр заданий, позволяющих каждому обучающемуся найти свой путь (Кислякова, 2021). При этом важно поощрять любопытство и желание выйти за рамки привычных методик. Если ребенок склонен к художественному творчеству, то можно предложить ему рисовать математические диаграммы или результаты экспериментов. Если он любит физику, то стоит искать математические модели реальных процессов. Интердисциплинарность помогает увидеть новые грани в изучении предмета и обогатить собственные способы познания.

В контексте школьного обучения толчком к развитию культуры мышления служит не столько отработанный навыковый компонент, сколько поисково-исследовательская деятельность, предполагающая выход за традиционные границы программы. При этом важно создать ситуацию, где творческая самостоятельность будет не разовым действием, а системно встроенным элементом образовательного процесса. Учителю следует планировать такие уроки или циклы уроков, где будут намеренно оставляться «пустые места», требующие от учеников собственных догадок и построений. Например, когда речь идет о разработке проектов для старших классов, стоит дать им возможность выбирать тему или аспект исследования, к которому у них имеется больший интерес (Аванова, 2023). Так развивается не только математическое мышление, но и ответственность за собственное обучение, умение планировать время и ресурсы.

Культура мышления школьника следует рассматривать в динамике. На каждом этапе обучения цели и задачи совершенствуются, усложняются. Все начинается с любопытства к математической задаче, затем формируется установка на исследование ее решения разными способами, что стимулирует рациональную и креативную составляющие мышления. Потом идет этап анализа, когда школьник учится самостоятельно выявлять ошибки и находить более эффективные методы. Заключительным же звеном в формировании устойчивых навыков мышления становится самооценка и

рефлексия, направленная на понимание собственных предпочтений и слабых мест (Алексеева, 2020). Таким образом, творческая самостоятельная работа оказывается средством, позволяющим прорабатывать каждый из этих этапов в их логической последовательности, обеспечивая накопление опыта интеллектуального познания.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о соотношении теоретических и практических аспектов творческого мышления в математике. Некоторые педагогические подходы подчеркивают важность «абстрактного полета мысли», тогда как другие делают акцент на прикладных задачах. Однако истинное формирование культуры мышления предполагает гармоничное сочетание обоих аспектов. Абстрактная составляющая учит формализовать и систематизировать явления, помогает выделить логические структуры. Прикладная же сфера дает возможность соприкоснуться с реальными объектами, ощутить пользу и реальные приложения математики, что усиливает внутреннюю мотивацию (Жогликова, 2020). Креативное мышление развивается наиболее полно, если ученик видит взаимосвязь теории и практики, понимает, как формулы и алгоритмы работают в реальном мире. Именно задачный подход, в означенном широком смысле, обеспечивает синтез научного и жизненного взглядов на математику.

Конечно, не все формы творческой самостоятельной работы будут одинаково эффективны. Из услуги современного образовательного пространства появились многочисленные кружки и факультативы, которые позволяют углубленно изучать математику с упором на творчество. Там школьники могут решать олимпиадные задачи, готовить научно-исследовательские работы, участвовать в конкурсах. Но даже в рамках обязательной школьной программы возможно привносить элементы творчества, варьировать формат заданий, использовать разнообразные источники информации (Гацаева, 2021). Здесь многое зависит от педагогического мастерства и готовности учителя рисковать, экспериментировать, уходить от традиционного изложения материала. Культура мышления рождается на стыке любознательности ученика, поддержки учителя и рационально организованной учебной среды.

Нередко задаются вопросом, стоит ли всем учащимся без исключения прививать навыки творческой самостоятельной работы в математике. Ведь не каждый свяжет свою жизнь с точными или естественными науками. Но культура мышления важна вне зависимости от будущей профессии, поскольку она задает модель поведения и анализа, способную помочь в любых сферах деятельности. Творческий человек отличается нестандартным подходом к решению проблем, уверенностью в своих мысленных экспериментах и устойчивостью перед неудачами. И если математическая дисциплина как никакая другая раскрывает потенциал логически-креативной деятельности, то вполне естественно, что ее методы станут универсальным основанием для интеллектуального роста (Уртенкова, 2023). К тому же практически любая профессия тем или иным образом требует умения мыслить, выявлять закономерности и адаптироваться к изменениям.

С точки зрения методики преподавания, наибольшего успеха можно достичь, комбинируя различные формы творческой самостоятельной работы. К ним относятся исследовательские проекты, решение задач эвристического характера, коллективные дискуссии, проектно-прикладные задачи, творческое моделирование, а также рефлексивные задания, предполагающие анализ и обобщение собственного опыта. Задача педагога – связать эти формы в одну логическую нить, обеспечивая тем самым непрерывное формирование и совершенствование культуры мышления. И каждый раз необходимо давать учащимся возможность самостоятельно выбрать подход к решению, формируя уверенность и устойчивый интерес. Нельзя забывать, что элемент свободы – критически важный фактор: без него творчество быстро вырождается в рутину, а самостоятельность превращается в декоративный прием. Поэтому учитель сознательно должен контролировать только степень, но не сущность этого творческого поиска (Насыпаная, 2021), стимулируя разнообразие решений.

Кроме того, важен учет возрастных особенностей. В младшем школьном возрасте творческая самостоятельность может развиваться в игровом формате, когда дети учатся распознавать математические закономерности в окружающем мире. Младшеклассникам полезны практические задания, вроде «найти фигуры на улице», «посчитать количество различных объектов и классифицировать их» и так далее. Для подростков средней школы на первый план выходит возможность самовыражения и эксперимента, поэтому имеет смысл создавать условия для более

глубокого исследования математических понятий, наблюдая взаимосвязи и открывая их по-новому (Медведева, 2020). В старшей школе акценты смещаются в сторону научной аргументации, разработки проектов с междисциплинарным компонентом, что позволяет подготовить ученика к самостоятельным исследованиям и университетскому образованию. На всех стадиях творчество базируется на любознательности и интересе к задаче, а учителю следует уметь разбудить этот интерес.

Особым фактором, влияющим на реализацию творческой самостоятельной работы, является оценка результатов. Если система оценивания опирается только на формальные параметры – количество правильных ответов или скорость решения, школьникам сложно проявить изобретательность. Поэтому все чаще педагоги внедряют альтернативные формы контроля, позволяющие увидеть не только продукт (правильный ответ), но и процесс. Например, ученик может вести «рабочий дневник», где отображает ход своих мыслей и затруднений, тем самым демонстрируя, как он двигается к решению задачи (Зикирова, 2021). При итоговом обсуждении учитываются не только ошибки, но и оригинальные идеи, рациональные и иррациональные модели мышления. Такой подход помогает не бояться пробовать новое и концентрируется на самом процессе постижения, а не только на результате. Это становится благоприятной почвой для роста культуры мышления.

В современном образовательном пространстве все большую значимость приобретает формирование у школьников не только знаний в рамках предметных дисциплин, но и особой культуры мышления, предполагающей умение изучать новые проблемы, находить устойчивые и нестандартные решения, а также применять полученные навыки в реальных ситуациях. Одним из наиболее эффективных путей развития подобных когнитивных умений является организация творческой самостоятельной работы, особенно на уроках математики. Математика, обладая строгими логическими методами, напрямую связана с развитием гибкости ума, системного видения, способности анализировать и делать обоснованные выводы. Однако традиционный формат преподавания этой дисциплины нередко ориентирован лишь на воспроизведение отдельных правил и алгоритмов, что само по себе не гарантирует формирование устойчивых навыков мыслительной деятельности. Поэтому важно уделять особое внимание творческим заданиям, где ученики могут получать нетривиальные проблемы, требующие не столько репродукции стандартных приемов, сколько поиска и осознания различных способов решения.

В рамках данной работы поднимается проблема интеграции творческого компонента в математическое образование как средства формирования культуры мышления, позволяющей учащимся глубже осознавать смысл решаемых задач и, как следствие, повышать общую интеллектуальную активность. Чтобы выявить степень влияния творческих самостоятельных заданий на показатели мышления школьников, мы проанализировали ряд количественных данных, полученных на основе тестов, наблюдений и опросов в нескольких классах. Собранный выборка отражает изменения в показателях логического и творческого мышления, а также динамику успеваемости при различных формах организации занятий. Рассмотрим результаты предварительного тестирования, чтобы определить исходный уровень подготовки и выявить возможные корреляции между скоростью решения заданий и качеством выполнения творческих задач (табл. 1).

Таблица 1. Результаты предварительного тестирования учащихся

Ученик	Время решения задания (мин)	Средний балл за тест (из 10)	Уровень творческого мышления (баллы)	Уровень логического мышления (баллы)
А	18,37	7,42	5,81	6,29
Б	25,04	6,58	4,77	5,93
В	14,86	8,11	6,35	6,88
Г	29,31	7,65	5,12	6,14
Д	22,79	5,99	4,66	5,47
Е	16,53	8,54	6,45	6,95
Ж	19,22	7,33	5,07	6,09
З	23,17	6,41	4,98	5,78

Анализируя представленные данные, можно отметить неоднозначную зависимость между временем решения задания и средней успеваемостью за тест. Например, ученик В, затративший на решение 14,86 минуты, продемонстрировал средний балл 8,11, что выше, чем у ученика Г (7,65), потратившего 29,31 минуты. Это может указывать на то, что фактическое время, затраченное на решение, не всегда прямо коррелирует с глубиной и качеством понимания задачи. При этом уровень творческого мышления, пусть и не напрямую, но все же проявляет положительную динамику при меньшем времени выполнения заданий: у В он составляет 6,35, в то время как у Г – 5,12. Однако нельзя исключать и индивидуальные особенности, такие как скорость восприятия материала, общее интеллектуальное развитие, психологический комфорт учащегося и прочие факторы, влияющие на результат.

Второй важный момент – выявленная комплексная взаимосвязь между уровнем логического и творческого мышления. Например, у ученицы Е с уровнем творческого мышления 6,45 зафиксирован высокий показатель логического мышления (6,95). При этом средний балл за тест достаточно высок (8,54), что свидетельствует о важности синергии логического и креативного аспектов при решении математических заданий. Из выборки также видно, что относительная разница между уровнями творческого и логического мышления у большинства учащихся составляет от 0,5 до 1,0 балла, причем в некоторых случаях (как у В и Е) оба показателя выходят за средний уровень класса, что может говорить о необходимости тщательного подбора заданий, стимулирующих обе составляющие мыслительной деятельности.

Чтобы выяснить, как именно творческие задания влияют на динамику успеваемости и насколько заметен их вклад в развитие культуры мышления, мы организовали серию дополнительных упражнений в группах с разным форматом работы. Одни классы продолжали традиционную линию с упором на стандартные задачи, другие получили блоки заданий повышенной сложности, рассчитанных на поиск нестандартных решений, а третьи были ориентированы на развитие междисциплинарного подхода, где математика тесно интегрировалась с элементами естественных наук и творчества. Ниже представлены данные по изменениям в итоговых баллах у учащихся за период примерно в полтора месяца, где учитывалась часть традиционных контрольных и выполненные творческие самостоятельные работы (табл. 2).

Таблица 2. Изменение итоговых баллов за полтора месяца при различных форматах занятий

Ученик	Формат занятий	Итоговый балл (из 10) до эксперимента	Итоговый балл (из 10) после
А	Традиционный	6,21	6,44
Б	Творческие задачи повышенной сложности	5,87	7,02
В	Традиционный	7,15	7,44
Г	Междисциплинарный подход (математика + наука + арт)	6,90	8,13
Д	Творческие задачи повышенной сложности	6,04	7,49
Е	Междисциплинарный подход (математика + наука + арт)	8,04	8,92
Ж	Традиционный	6,32	6,55
З	Творческие задачи повышенной сложности	5,96	7,11

Из таблицы 2 можно видеть, что при традиционном формате занятий (ученики А, В и Ж) рост итоговых баллов в среднем составил около 0,25-0,29 балла, что свидетельствует о некотором, но незначительном улучшении успеваемости. Это может быть итогом повтора материала, постепенного

освоения базовых алгоритмов и определенной мотивации к лучшим результатам. В то же время ребята, работавшие с нестандартными и более сложными задачами (Б, Д, З), показали более ощутимый рост средних показателей – от 1,15 до 1,45 балла, что говорит о положительном воздействии творческой нагрузки на качество выполнения тестов. При этом колебание результатов в группе творческих заданий может указывать на то, что не все учащиеся одинаково реагируют на повышение сложности, и часть из них (в частности, Б) показала прогресс ближе к нижней границе диапазона улучшений.

Группа, в которой реализовывался межпредметный подход (ученики Г и Е), продемонстрировала самый высокий рост итоговых баллов. Г увеличил результат на 1,23 балла, а Е – на 0,88. Если смотреть в абсолютном выражении, показатель у Е изначально был выше (8,04), и после эксперимента он увеличился до 8,92, что отражает тенденцию продолжать совершенствоваться, имея уже высокую базу знаний. У Г, имевшего до эксперимента более средний уровень (6,90), итоговый балл вырос до 8,13, что в относительном выражении может быть еще более значительным скачком. Этот факт подчеркивает важность интегрированного подхода к обучению: сочетание сразу нескольких предметных областей не только поддерживает интерес, но и развивает многогранное, гибкое мышление, позволяя обучающимся формировать устойчивые навыки работы с разными типами информации.

Далее рассмотрим, как изменился уровень собственно творческого и логического мышления при систематической работе над нетривиальными задачами. Для этого в каждой группе мы повторно провели оценку творческого потенциала и аналитических способностей по нескольким критериям, выделяя ключевые базовые умения (способность порождать новые идеи, анализировать условия, систематизировать результаты, выявлять закономерности). Ниже приведены усредненные показатели по группам с разными форматами работы на конец эксперимента (табл. 3).

Таблица 3. Средние показатели творческого и логического мышления по группам

Формат занятий	Средний балл творческого мышления (из 10)	Средний балл логического мышления (из 10)
Традиционный	5,82	6,49
Творческие задачи повышенной сложности	6,91	7,18
Межпредметный подход (математика + наука + искусство)	7,43	7,95

Анализ этих данных показывает, что традиционная методика обучения математике, несмотря на свою фундаментальность, дает самый низкий показатель по творческому мышлению (5,82) и лишь средний уровень по логическому мышлению (6,49). В сравнении с группами, где практикуются творческие задания, показатель 5,82 заметно ниже 6,91 и особенно 7,43. То есть включение учащихся в задачи повышенной сложности или межпредметные проекты в большей степени стимулирует развитие креативной компоненты, отвечающей за исследовательскую активность и умение генерировать новые подходы. Кроме того, разница в уровнях логического мышления между традиционным форматом (6,49) и форматами с творческой составляющей (7,18 и 7,95) также значительна, что говорит о том, что логическое мышление положительно реагирует на задания, требующие более высокого уровня анализа.

Примечательно, что самый высокий результат по обоим показателям достигается именно при межпредметном подходе: 7,43 по творческому мышлению и 7,95 по логическому. Разница между чисто «творческими математическими задачами» и «межпредметными проектами» может быть объяснена тем, что междисциплинарные задачи объединяют несколько разных способов восприятия и требуют более сложной координации знаний из разнообразных областей. Ученикам приходится устанавливать связи и паттерны не только внутри математики, но и на стыке с другими предметами, что, судя по данным, сильно усиливает гибкость сознания. Такие результаты подтверждают тезис, что полноценное развитие культуры мышления невозможно без системной работы над интеграционными навыками, которые сейчас особенно востребованы в науке и технологиях.

Чтобы углубить анализ, необходимо рассмотреть не только групповые средние значения, но и индивидуальные изменения у отдельных учащихся, которые изначально имели разные стартовые уровни мышления и успеваемости. В следующей таблице (табл. 4) представлены конкретные изменения у ряда школьников, отобранных из каждой исследуемой группы (традиционной, творческой и межпредметной), по ключевым компонентам мышления и итоговым оценкам по математике. Показатели взяты на конец эксперимента и сопоставлены с началом, чтобы выявить конкретную динамику для более точных выводов.

Таблица 4. Индивидуальные изменения в группе разных форматов обучения

Ученик	Формат занятий	Творческое мышление: было (из 10)	Творческое мышление: стало (из 10)	Логическое мышление: было (из 10)	Логическое мышление: стало (из 10)	Итоговая оценка по математике: была (из 5)	Итоговая оценка по математике: стала (из 5)
А	Традиционный	5,33	5,77	6,12	6,51	3,00	3,00
Б	Традиционный	5,45	5,79	6,10	6,43	3,00	4,00
В	Творч. задачи	6,44	7,02	6,37	7,10	4,00	4,00
Г	Творч. задачи	6,61	7,31	6,52	7,04	4,00	4,00
Д	Межпредметный	6,92	7,59	7,12	7,89	4,00	5,00
Е	Межпредметный	7,15	7,84	6,90	8,01	4,00	5,00

Анализируя показатели в таблице 4, можно отметить, что в традиционной группе у ученика А наблюдается небольшой, но стабильный рост как по творческому (с 5,33 до 5,77), так и по логическому мышлению (с 6,12 до 6,51). При этом итоговая оценка по математике осталась на уровне «3», что может говорить о недостаточном скачке в практических навыках для перехода к следующей оценочной градации. Ученик Б с близким изначальным уровнем мышления (5,45 творческое, 6,10 логическое) показал чуть более значимый прирост, что позволило ему повысить итоговую оценку с «3» до «4». Скорее всего, он лучше усвоил системные принципы решения типовых задач, что привело к улучшению оценочного результата. Однако общее значение творческих способностей у обоих учеников не дотягивает до уровней, наблюдаемых в группах с интенсивным использованием творческой работы.

В группе с творческими задачами (В и Г) наблюдается более ощутимый рост по обоим составляющим: средний прирост творческого мышления около 0,6–0,7 балла, логического – 0,5–0,6. Оба учащихся уже изначально имели оценку «4» и сохранили ее, продемонстрировав, в целом, повышение мастерства: вероятно, их решение задач стало глубже и качественнее, пусть итоговая формальная отметка осталась прежней. Это может быть связано с тем, что в системе оценивания преобладает проверка стандартных задач, и не всегда есть возможность объективно учесть весь творческий вклад ученика.

Группа с межпредметным форматом показывает самые высокие темпы роста. Ученик Д увеличил творческое мышление с 6,92 до 7,59, а логическое – с 7,12 до 7,89. У Е аналогичные изменения: творческий компонент растет с 7,15 до 7,84, а логический – с 6,90 до 8,01, причем итоговые оценки перешли с «4» на «5» сразу у обоих. Это наиболее высокие значения, что подтверждает суммарное влияние разнообразных заданий, затрагивающих несколько областей знаний. Кроме того, межпредметная методика, как правило, дает учащимся более широкое поле опыта, что помогает им развивать системное мышление и видеть математические закономерности в реальных процессах, а не только в узкоспециализированных задачах.

Наконец, для полноты картины важно рассмотреть показатели удовлетворенности учащихся и их вовлеченности в процесс, так как формирование культуры мышления тесно связано с мотивацией и положительным эмоциональным фоном. В следующей таблице (табл. 5) приведены результаты

анкетирования, в котором школьники оценивали свою заинтересованность, уверенность в собственных силах и желание продолжать изучение математики при выбранном формате работы. Числовое выражение (по десятибалльной шкале) отражает средний балл по каждому из пунктов на конец эксперимента.

Таблица 5. Показатели вовлеченности и мотивации учащихся

Формат занятий	Заинтересованность (из 10)	Уверенность (из 10)	Желание продолжать изучение (из 10)
Традиционный	6,08	5,94	6,21
Творческие задачи повышенной сложности	7,35	7,02	7,40
Межпредметный подход (математика + наука + искусство)	8,11	7,88	8,24

Из таблицы 5 видно, что средний уровень заинтересованности при традиционной методике обучения не очень высок (6,08). Существующие требования учебной программы и большая доля однотипных примеров вызывают у части учащихся ощущение рутины. В то же время группы с творческими заданиями и межпредметным подходом демонстрируют существенно больший интерес (7,35 и 8,11 соответственно). Рост уверенности в своих силах при переходе к более творческой или интегрированной форме обучения говорит о том, что, сталкиваясь с нестандартными проблемами, ученики постепенно учатся преодолевать интеллектуальные барьеры и начинают адекватнее оценивать собственный потенциал.

Также можно отметить, что желание продолжать заниматься математикой после серии занятий, где применялись творчество и междисциплинарные связи, значительно выше, чем у ребят, работающих по традиционной схеме. Причиной может быть более позитивный опыт успешного решения интересных задач, демонстрирующих взаимосвязь математики с окружающим миром. Такой практико-ориентированный подход рождает чувство осмысленности работы и, в конечном итоге, способствует формированию более широкого и гибкого стиля мышления. Высокие показатели вовлеченности особенно заметны у межпредметной группы, что конгруэнтно ранее выявленным показателям по динамике творческого и логического мышления.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает тезис о том, что творческая самостоятельная работа по математике может значительно способствовать развитию культуры мышления у школьников. Важно отметить, что сложность заданий должна соответствовать уровню развития учащихся, а также использоваться как дополнение к систематическому изучению базовых математических инструментов. Одно лишь повышение сложности без методической поддержки или без интереса к предмету способно демотивировать часть школьников. Однако, если задания подаются в увлекательной и исследовательской форме, а также интегрируются с другими областями знаний, то часто наблюдается значимый рост как в логическом, так и в творческом аспекте мышления.

Следует подчеркнуть, что культура мышления формируется не только на уровне решения конкретных задач, но и в ходе общих подходов к обучению. Применение творческих работ позволяет формировать более глубокое понимание математических концепций, развивать аналитическую гибкость, а также укреплять стойкую внутреннюю мотивацию к учебе. В реальной практике образовательных учреждений это может быть достигнуто путем внедрения проектных работ, межпредметных исследований, олимпиадных задач и нестандартных упражнений на дедуктивное или индуктивное рассуждение в рамках урочной и внеурочной деятельности. Подобные методы способствуют не только повышению успеваемости, но и более целостному формированию личности школьника, что особенно актуально в современном обществе, где ценятся способность к инновационному мышлению и умение раскрывать потенциально уникальные решения в условиях неопределенности.

Важным моментом является создание «зоны ближайшего развития» для каждого ученика. Это означает, что творческая самостоятельная работа должна доставать школьника чуть выше его текущих

умений, предлагая пробовать нечто новое, но все же доступное пониманию при определенном напряжении сил. Невозможность решить чрезмерно сложную задачу может сработать демотивирующе, а слишком простые задания не будут развивать мышление. Учитель должен грамотно выстраивать цепочку заданий таким образом, чтобы каждый новый уровень сложности становился естественным продолжением предыдущего (Калиев, 2023), сохраняя у школьника уверенность и интерес. Таким образом, творчество градуируется по степени сложности, и это дает возможность каждому ученику ощутить радость победы над собой, что в перспективе лишь укрепляет познавательную активность.

Не менее ценно и участие школьников в конкурсах, олимпиадах, научно-практических конференциях, где они могут представить результаты своей исследовательской деятельности. Подобные мероприятия стимулируют их выход из привычных рамок учебного класса, демонстрацию собственных способностей широкой аудитории. Представляя свою работу на суд экспертов и сверстников, школьники учатся обосновывать свои гипотезы, отвечать на вопросы, защищать точку зрения (Аванова, 2023). Такие навыки напрямую связаны с культурой мышления, ведь она предполагает умение аргументировать, систематизировать и презентовать результаты своего умственного труда. Для многих учащихся именно конкурсные и конференционные площадки становятся точкой отсчета их будущего научного или технического пути.

На фоне быстро меняющегося мира и растущей потребности в компетентных специалистах, учителя математики все отчетливее осознают, что механическое усвоение формул и правил без осмысленной их проработки не способно подготовить ученика к вызовам реальности. Примерно та же мысль просматривается и в современных образовательных стандартах, которые все больше внимания уделяют не столько количеству освоенного материала, сколько глубине его понимания и умению творчески применять. Математика, будучи лаконичной и точной наукой, парадоксальным образом остается одной из самых многогранных областей для проявления креативного подхода (Зайцева, 2020). Помимо сугубо научного аспекта, это и философские размышления о природе доказательств, и коллективные исследования, и множество других форм деятельности. Все они вместе формируют ту самую культуру мышления, которая остается с человеком на всю жизнь.

Однако это не значит, что учителю достаточно «дать свободу», и автоматически возникнет атмосфера творчества. В реальности важно учитывать, что многие ученики не привыкли к самостоятельной работе. Они опасаются ошибаться, демонстрировать незнание, проявлять инициативу без условий жесткого алгоритма. Вот почему процесс формирования творческой самостоятельности – это постепенная адаптация к новым методам, где роль учителя заключается в мягком сопровождении и мотивировании. Иногда имеет смысл использовать приемы «погружения в проблему», когда сначала школьникам выдаются лишь обрывочные данные по задаче, и они должны сами сформулировать, что именно хотят узнать. Или, напротив, им предоставляется готовая теорема без доказательства, и они становятся «исследователями», которые пытаются воссоздать логические шаги (Омарова, 2023). Подобные методы активизируют мышление, перестраивают учебную деятельность со статичной позиции слушателя на деятельностную позицию исследователя.

Важнейшим условием успешного формирования культуры мышления является также поддержка со стороны администрации школы и родителей. Если творческая самостоятельная работа остается «лишь на энтузиазме» одного учителя, он может столкнуться с недостатком ресурсов и непониманием той значимости, которую подобный подход имеет для будущего ребенка. Рациональная организация образовательного процесса, включающего в себя такие формы работы, должна быть зафиксирована в учебных планах, расписаниях, предусмотрена системой мероприятий и внеклассных занятий (Алексеева, 2020). Совместные усилия педагогического коллектива, методистов и управленцев создают единую платформу, где и учитель, и ученик ощущают поддержку и мотивацию к совершенствованию. Это позволяет закрепить ценность творчества, сделать его неотъемлемым компонентом общего образования в школе.

Еще один важный момент – это рефлексивная компонента педагогического опыта. Учитель, стремящийся прививать творческую самостоятельность, должен сам постоянно анализировать эффективность своих подходов, наблюдать за динамикой успеваемости класса, качеством

вовлеченности и результатами исследовательских проектов. После каждого цикла занятий есть смысл устраивать рефлексивные сессии, где обсуждается, что сработало хорошо, а что требовало бы доработки. Такой анализ не только помогает корректировать программу, но и дает учителю возможность осмыслить собственный профессиональный рост (Демченкова, 2022). Педагог, заинтересованный в постоянном развитии, становится образцом для учеников, показывая им, что учиться и совершенствоваться нужно всегда, и что учитель – не «всезнающий гуру», а тоже исследователь в области методики и педагогики.

Подчеркнем и мысль о непрерывности формирования культуры мышления. Работа над развитием творческих способностей в математике не заканчивается в выпускном классе. Если у ученика сформировалась устойчивая привычка к творческому поиску, умение задавать уточняющие вопросы, анализировать и структурировать материал, он, перейдя в систему высшего образования, будет иметь значительное преимущество. Университетские курсы также основаны на самостоятельной работе, где от студента требуется самостоятельное исследование предмета и доказательство гипотез. А в дальнейшем, в профессиональной деятельности, культура мышления позволит ему принимать взвешенные решения, находить нестандартные подходы и адаптироваться к постоянно меняющимся условиям (Гончарова 2021). Эта цепочка обучения становится непрерывной, и началом ее являются именно те творческие зерна, которые закладывает школьный курс математики.

Заключение

С учетом всего вышесказанного можно сделать вывод, что творческая самостоятельная работа в математике выполняет двуединую функцию: это и инструмент углубленного понимания предмета, и база для формирования фундаментальных навыков мышления. Культура мышления, укрепленная через математику, не ограничивается решением конкретных задач, а становится способом восприятия и анализа действительности. Основы такой культуры закладываются в школе, и именно учитель является основным «режиссером» данного процесса. Его профессионализм и интерес к предмету могут зажечь в душе школьника искру исследователя, помочь ему раскрыть себя в математике независимым и свободным мыслителем. Находясь в диалоге с учениками, педагог обеспечивает рождение новых идей и проектов (Калиев, 2023), а тем самым развивает не только их мышление, но и свое собственное педагогическое мастерство.

Таким образом, важность творческой самостоятельной работы по математике определяется не только возможностью достижения высоких академических результатов, но и ее глобальным влиянием на процесс становления личности. Складывается многогранный подход, где поисково-исследовательская активность становится основой обучения, а учащиеся учатся не бояться вопросов, которыми полна наука и сама жизнь (Аванова, 2023). Именно тогда математическое образование приобретает настоящий смысл: оно формирует в ребенке готовность к открытиям, к постановке и решению новых задач. Сформированная культура мышления перешагивает границы отдельного предмета и превращается в универсальный инструмент познания и творчества, необходимый каждому человеку для полноценного развития.

Список литературы

1. Аванова Ж.А., Бечелова Ж.Ж. Научно-методические условия развития математической культуры учащихся // Вестник Жалал-Абадского государственного университета. 2023. № 1(54). С. 33-39; 210-214.
2. Алексеева Е.Е. Методика формирования функциональной грамотности учащихся в обучении математике // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-2. С. 10-15.
3. Гацаева Р.С.А. Исторический материал на уроках математики как средство активизации познавательной деятельности учащихся // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 74-5. С. 41-45.

4. Гончарова И.В. Формирование математической культуры обучающихся путем использования исторических сведений при изучении математики // Дидактика математики: проблемы и исследования. 2021. № 54. С. 104-112.
5. Демченкова Н.А., Ильиных В.П. Формирование математической культуры учащихся общеобразовательной школы // Научный потенциал. 2022. № 3 (38). С. 61-65.
6. Жогликова Н.И. Занятие математического кружка в рамках форума «Большая перемена» на тему: «Путешествие в страну математических задач» // Вестник ТОГИРРО. 2020. № 1(44). С. 100-101.
7. Зайцева С.А., Калашникова Т.О. Формирование творческого мышления у младших школьников на уроках математики // Наука и практика регионов. 2020. № 4(21). С. 90-93.
8. Зикирова Г.А. Математика и обучение в кружке: повышение культуры мышления учащихся // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. 2021. № 5. С. 144-147.
9. Калиев К.А. Актуальные направления обучения математике в общеобразовательной школе // Педагогическая наука и практика. 2023. № 3(41). С. 53-59.
10. Кислякова М.А., Малыхина О.А. Педагогический потенциал текстовых математических задач в развитии культуры мышления учащихся // Проблемы современного образования. 2021. № 1. С. 109-119.
11. Медведева О.А. Формирование математической культуры: технологии, формы, методы, средства // Гуманитарно-педагогическое образование. 2020. Т. 6. № 2. С. 38-46.
12. Насыпаная В.А. Реализация педагогических условий формирования математической культуры обучающихся основной школы // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3(88). С. 247-249.
13. Омарова А.Д., Каракулев Р.П. Формирование культуры математических вычислений на уроках математики в седьмых классах // Дневник науки. 2023. № 12(84). С. 33-35.
14. Уртеннова А.У. Текстовые задачи в формировании математической культуры у обучающихся младшего школьного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-4. С. 262-264.

Creative independent work in mathematics as a means of forming a culture of thinking for schoolchildren

Svetlana V. Mitrokhina

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Tolstoy Tula State Pedagogical University

Tula, Russia

svetamitr@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.07.2025

Accepted 22.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 37.015.3:51

DOI 10.25726/x7312-4085-3154-u

EDN ULQVUW

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 present study is devoted to investigating the role of creative independent work in mathematics in cultivating a culture of thinking among schoolchildren. In contexts where traditional teaching methods often focus on the reproductive mastery of algorithms, it becomes essential to develop students' abilities for analysis, synthesis, critical reflection, and the search for non-standard solutions. This article argues that creative independent activities, which go beyond routine problems, contribute to the development of key components of a thinking culture—such as flexibility, systemic reasoning, reflection, and research activity. In the pedagogical experiment conducted, the author compared the effectiveness of three teaching formats: the traditional approach (centered on standard problems), an approach based on solving creative tasks of increased complexity, and an interdisciplinary approach integrating mathematics with science and art. To assess progress, quantitative methods (tests measuring levels of logical and creative thinking, performance analysis) and qualitative methods (observation, surveys on engagement and motivation) were employed. The sample included students from various grades whose initial levels were diagnosed in advance. Results demonstrate a significant advantage for approaches that include a creative component. The group working with non-standard problems showed greater gains both in academic performance (an average increase of 1.15–1.45 points) and in levels of creative (6.91 points) and logical thinking (7.18 points), compared to the traditional group (5.82 and 6.49 points, respectively). The interdisciplinary approach proved most effective (7.43 and 7.95 points), confirming the importance of knowledge integration for fostering mental flexibility. Analysis also revealed substantially higher levels of interest, self-confidence, and willingness to study the subject in the creative and interdisciplinary groups. The discussion emphasizes that successfully cultivating a culture of thinking requires creating a supportive environment free from fear of mistakes, considering individual learning styles and age characteristics, and implementing an assessment system that values the problem-solving process as much as the outcome. Key conditions for effectiveness include the gradual increase of task complexity within the “zone of proximal development,” a combination of individual and group work, the use of modern technologies, and active student involvement in research projects and competitions. The study concludes that systematically incorporating creative independent work into mathematics education is a powerful means of developing universal thinking skills necessary for successful adaptation in the modern world and fosters intrinsic motivation for learning.

Keywords

creative independent work, culture of thinking, mathematics education, interdisciplinary approach, pedagogical experiment.

References

1. Avanova Zh.A., Bechelova Zh.Zh. Scientific and methodological conditions for the development of mathematical culture of students // *Jalal-Abad State University Bulletin*. 2023. № 1(54). pp. 33-39; 210-214.
2. Alekseeva E.E. Methodology for the formation of functional literacy of students in teaching mathematics // *Problems of modern pedagogical education*. 2020. № 66-2. pp. 10-15.
3. Gatsaeva R.S.A. Historical material in mathematics lessons as a means of activating cognitive activity of students // *Trends in the development of science and education*. 2021. № 74-5. pp. 41-45.
4. Goncharova I.V. Formation of mathematical culture of students through the use of historical information in the study of mathematics // *Didactics of mathematics: problems and research*. 2021. № 54. pp. 104-112.
5. Demchenkova N.A., Ilinykh V.P. The formation of mathematical culture of secondary school students // *Scientific potential*. 2022. № 3 (38). pp. 61-65.
6. Zhogliкова N.I. The lesson of the mathematical circle in the framework of the forum «Big Change» on the topic: «Journey to the land of mathematical problems» // *Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education Bulletin*. 2020. № 1(44). pp. 100-101.
7. Zaitseva S.A., Kalashnikova T.O. Formation of creative thinking among younger schoolchildren in mathematics lessons // *Science and practice of the regions*. 2020. № 4(21). pp. 90-93.

8. Zikirova G.A. Mathematics and learning in a circle: improving the culture of students' thinking // Science, new technologies and innovations of Kyrgyzstan. 2021. № 5. pp. 144-147.
9. Kaliev K.A. Actual directions of teaching mathematics in secondary schools // Pedagogical science and practice. 2023. № 3(41). pp. 53-59.
10. Kislyakova M.A., Malykhina O.A. The pedagogical potential of textual mathematical problems in the development of students' thinking culture // Problems of modern education. 2021. № 1. pp. 109-119.
11. Medvedeva O.A. Formation of mathematical culture: technologies, forms, methods, means // Humanitarian and pedagogical education. 2020. Vol. 6. № 2. pp. 38-46.
12. Nasypanaya V.A. Implementation of pedagogical conditions for the formation of mathematical culture of primary school students // The world of science, culture and education. 2021. № 3(88). pp. 247-249.
13. Omarova A.D., Karakulev R.P. Formation of a culture of mathematical calculations in mathematics lessons in seventh grades // Diary of science. 2023. № 12(84). pp. 33-35.
14. Urtenova A.U. Text tasks in the formation of mathematical culture among primary school age students // Problems of modern pedagogical education. 2023. № 80-4. pp. 262-264.

Модель реверсивного наставничества в деятельности преподавателя по физической культуре

Дмитрий Ринатович Гареев

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Физической культуры
Уральский государственный медицинский университет
Доцент кафедры Физического воспитания и спорта
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
drgareev@mail.ru
ORCID 0000-0001-7809-5650

Татьяна Евгеньевна Могилевская

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Физического воспитания и спорта
Уральский государственный аграрный университет
Кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры Физической культуры и спорта
Уральский институт ГПС МЧС России
Екатеринбург, Россия
tanya-land@list.ru
ORCID 0009-0009-3453-9366

Байрамгельды Муджевурович Сапаров

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Физического воспитания и спорта
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
mister.saparov@yandex.ru
ORCID 0009-0008-4190-802X

Ислам Мамед Оглы Джолиев

Старший преподаватель кафедры Физического воспитания и спорта
Уральский Государственный Аграрный Университет
Екатеринбург, Россия
djolievislam@mail.ru
ORCID 0009-0004-1045-9664

Александр Анатольевич Карапузиков

Начальник кафедры Безопасности
Уральский институт ГПС МЧС России
Екатеринбург, Россия
Доцент кафедры Техносферной и экологической безопасности
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
alexh-7777@mail.ru
ORCID 0009-0005-8458-1387

Поступила в редакцию 03.07.2025

Принята 23.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 37.014.3

DOI 10.25726/j9398-6106-7994-r

EDN ZJBQRZ

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена анализу реверсивного наставничества в контексте преподавания физической культуры в высших учебных заведениях. Авторы уделяют особое внимание теоретическим аспектам этого подхода, его роли в образовательном процессе, а также возможности повышения качества обучения. Дана характеристика основных компонентов успешного внедрения реверсивного наставничества. Представлены возникшие проблемы, такие как личностное неприятие участниками процесса, организационные трудности, что подчеркивает необходимость комплексного подхода к их преодолению. На основании этого представлены перспективы дальнейшего развития реверсивного наставничества в области физической культуры, учитывая текущие тенденции в образовании и потребности студенческой аудитории.

Ключевые слова

реверсивное наставничество; преподавание физической культуры; образовательный процесс вуза; взаимное обучение; интерактивные методы обучения; активное вовлечение студентов; цифровые технологии в образовании; компетентностный подход; профессиональное развитие; социальное взаимодействие; образовательные инновации.

Введение

Система профессионального образования в России включает в себя разнообразные программы, охватывающие все аспекты жизни современного человека. Это создает возможности для качественной подготовки выпускников высших учебных заведений. Чтобы добиться лучших результатов, студенты вузов должны не только знать свою будущую профессию, но и уметь анализировать свои интеллектуальные и физические возможности, которые могут потребоваться в процессе их карьерного роста. Такой подход помогает сформировать полноценное представление о будущей деятельности, а также способствует развитию необходимых навыков для успешной адаптации на рынке труда.

При этом очевидным становится тот факт, что физическая культура играет ключевую роль в системе высшего образования. Она не только способствует формированию у студентов навыков здорового образа жизни, но и развивает такие качества, как командная работа, настойчивость, дисциплина и стрессоустойчивость. В условиях растущей академической нагрузки и психоэмоционального напряжения, особенно в современном вузе, занятия физической культурой становятся важным элементом гармоничного развития личности. В связи с чем преподаватели физической культуры должны оценивать свою работу не только с точки зрения преподавания методики, но и активно вовлекать самих студентов в процесс обучения, используя инструменты реверсивного наставничества.

Актуальности внедрения различных форм наставничества придается большое значение в нашей страны, так в распоряжение Правительства Российской Федерации «Об утверждении Концепции развития наставничества в РФ на период до 2030 г. и плана мероприятий по ее реализации» обозначены задачи «по обобщению реализуемых в России наставнических практик, формированию единых подходов к реализации наставничества в соответствии с целями и задачами экономического и социального развития общества, совершенствование механизмов деятельности...» (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 г. № 1264-р «Об утверждении Концепции развития наставничества в РФ на период до 2030 г. и плана мероприятий по ее реализации», 2025).

Материалы и методы исследования

Проведенное исследование на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный аграрный университет» (далее – ФГБОУ ВО Уральский ГАУ, университет) включало следующие методы: анализ философской, педагогической, психологической, методической литературы; экспертная оценка и анализ апробации практических решений; опрос; обобщение и моделирование; анализ учебных программ и учебных пособий по дисциплине физическая культура.

Результаты и обсуждение

Наставничество в процессе обучения и воспитания широко исследованная тема в педагогике, психологии и социологии. Так, согласно мнению Г.Х. Вахитовой, «наставничество должно начинаться не в образовательной организации, а еще в процессе обучения студентов, особенно тех, которые высоко мотивированы на получение профессии педагога и хотят уже во время обучения попробовать себя в профессиональной или квазипрофессиональной деятельности» (Вахитова, 2016).

Реверсивное наставничество выступает как некая концепция, которая вызывает вопросы относительно традиционных ролей наставника и наставляемого. Известно, что в классическом подходе опытный ментор обучает менее подготовленного стажера. Реверсивное же наставничество позволяет свежему взгляду студентов или менее опытных коллег предоставлять обратную связь более опытным преподавателям. Данный процесс создает двустороннее обучение и обогащает обе стороны новыми знаниями, взглядами и методиками работы. Учитывая стремительные изменения в образовательной среде, вызванные технологическими инновациями и изменениями в потребностях самих студентов, реверсивное наставничество, мы считаем, становится все более актуальным и ценным (Поздеева, 2017).

В данной работе рассматривается реверсивное наставничество в контексте преподавания физической культуры в условиях ФГБОУ ВО Уральский ГАУ с целью демонстрации такого аспекта, как реверсивное наставничество может стать катализатором изменений, способствующих улучшению учебного процесса и повышению удовлетворенности студентов.

Наставничество как процесс передачи знаний и опыта существует уже на протяжении многих веков. Традиционно оно подразумевало одну основную модель: более опытный наставник делился своим опытом с учеником. Эта модель была характерна как для различных профессий, так и для образовательных учреждений. Однако постепенно, с течением времени процесс наставничества стал отражением изменений в обществе (Аверкин, 2020). Лишь в XX столетии приоритетное значение приобрели практические навыки и межличностное взаимодействие, одновременно с этим началось осознание необходимости гибкости в обучении, что привело к появлению новых подходов, таких как реверсивное наставничество. Именно указанная модель, на наш взгляд, стала особенно актуальной в современных условиях, когда скорость изменений технологий и знаний требует от участников образовательного процесса постоянного обучения и адаптации. В соответствии с вышеизложенным можем с уверенностью сказать, что реверсивное наставничество представляет собой нечто большее, чем просто привычный традиционный образовательный процесс, в котором преподаватель играет роль единственного источника информации. В рамках этой концепции основное внимание уделяется обмену навыками и совместному развитию, при этом студенты, обладающие актуальными знаниями в том числе умениями в современных технологиях, способны оказывать существенное воздействие на идеи и методики, используемые преподавателями.

Следует подчеркнуть, что реверсивное наставничество характеризуется наличием двустороннего потока информации, где студенты, участвующие в данной практике, способны предоставить своим наставникам уникальные наблюдения относительно актуальности образовательных практик, новых трендов в физической культуре и современных взглядов на здоровье (Глазунова, 2004). Безусловно, реверсивное наставничество имеет значительные достоинства для обеих сторон – как для студентов, так и для преподавательского состава (рис. 1).



Рисунок 1. Преимущества использования реверсивного наставничества в образовательном процессе вуза

Вышеперечисленные достоинства указывают на то, что реверсивное наставничество обладает огромным потенциалом, который может значительно улучшить как процесс обучения, так и качество образования на занятиях по физической культуре. Это, в свою очередь, позволяет перестроить используемую традиционную систему за счет включения актуальной информации и эффективных методик в условиях современного образовательного процесса.

Бесспорно, занятия по физической культуре в вузах представляет собой важный аспект образования, который способствует всестороннему развитию студентов. Данный компонент учебной деятельности включает не только физическую активность, он охватывает и формирование здорового образа жизни, и становление социальных навыков, и развитие эмоционального интеллекта. В наши дни стресс и психологическое истощение стали постоянными спутниками жизни для многих, и физическая активность может стать эффективным способом борьбы с этими явлениями и поддерживать психоэмоциональное здоровье в том числе и студентов (Кларин, 2016). Часто физическая культура рассматривается в контексте формирования физической нагрузки, но ее значение намного более многогранно. Занятия спортом и физической активностью способствуют не только улучшению физической кондиции, но и укреплению социальной связи между участниками. Взаимодействие в командах, выполнение совместных заданий – все это требует развития коммуникационных навыков и командного духа, что крайне важно для будущей профессиональной деятельности.

В современных реалиях, чтобы быть успешным преподавателем физкультуры, недостаточно просто разбираться в спорте и физической подготовке. Эта профессия требует разносторонних навыков, особенно умения находить подход к самым разным группам занимающихся: от новичков и студентов с ограниченными возможностями до более продвинутых спортсменов. Кроме того, преподавателями должны быть учтены индивидуальные особенности студентов (физическая форма, интересы, цели), которые будут соответствовать актуальным тенденциям в области здоровья и производственной

физической культуры, включающим психологические аспекты тренировочного процесса, методы восстановления и профилактику травматизма. А для повышения устойчивого интереса студентов к занятиям необходимо владеть навыками организации мероприятий и разработки индивидуальных программ тренировок – все это требует постоянного саморазвития и активного участия преподавателя в профессиональном сообществе (Ковалевский, 2018).

Как было неоднократно указано, качественное обучение физической культуре неразрывно связано с взаимодействием между преподавателями и студентами. Студенты становятся более активными участниками образовательного процесса, когда чувствуют себя вовлеченными и их мнение учитывается, что создает атмосферу доверия. С другой стороны, реверсивное наставничество, позволяющее преподавателям учиться у студентов, способствует адаптации учебной программы к современным тенденциям. В результате студенты не только повышают свой образовательный уровень, но и развивают психологическую устойчивость и уверенность в себе. Все перечисленные аспекты делают физическую культуру более привлекательной и мотивирующей для студентов, что сказывается на их успеваемости и уровне удовлетворенности образовательным процессом.

Важная роль преподавателей физической культуры в образовательной системе вуза заключается не только в их профессиональных навыках, но и в способности формировать положительную и поддерживающую среду для студентов. Именно при взаимодействии, которое основано на принципах реверсивного наставничества, открывает новые горизонты для дальнейших исследований и практик, позволяя достигать новых высот в учебном процессе (Кондратюк, 2022).

Реверсивное наставничество может принимать различные формы, в зависимости от контекста и специфики образовательного процесса. В рамках физической культуры популярным подходом является формирование наставнических связей в парах или группах, когда студенты делятся знаниями с преподавателями, обучая их новым способам организации тренировок, видам спортивной деятельности или методикам физической активности. Например, группа студентов может взять на себя ответственность за разработку и внедрение нового учебного проекта, нацеленного на популяризацию альтернативных видов физической активности, таких как йога или функциональный тренинг. Преподаватели, находясь в роли «учеников», могут изучать и анализировать результаты таких проектов, а также извлекать уроки из работы студентов. Однозначно это не только обогащает преподавательский опыт, но и позволяет делегировать часть образовательного процесса непосредственно самим студентам (Мамаева, 2020).

Еще одним направлением в контексте реверсивного наставничества, является использование информационно-коммуникационных технологий. Ведущие преподаватели могут приглашать студентов становиться «гидом» в мире цифровых технологий и социальных сетей, которые они используют для исследования здоровья и направлений физичкой культуры. Студенты, обладая новыми знаниями о цифровых платформах и приложениях, могут помочь преподавателям интегрировать эти инструменты в традиционные занятия физической культурой (Маслова, 2020).

Определенные нами цель и задачи для применения реверсивного наставничества в ФГБОУ ВО Уральский ГАУ позволяют определить ряд методических рекомендаций (рис. 2).

Установление четких целей	необходимо определить, какие конкретные цели и результаты ожидаются от реверсивного наставничества, это может быть как улучшение учебного процесса, повышение уровня вовлеченности студентов или развитие новых подходов к обучению
Создание атмосферы доверия	чтобы студенты были готовы делиться своими знаниями и опытом, образовательная среда должна быть открытой и безопасной, а преподаватели должны активно поддерживать студентов, признавая их достижения и выражая интерес к их идеям
Формирование многообразных команд	команды из студентов с различным опытом позволяют создать богатую почву для идей и инноваций, лучшие результаты достигаются, когда в проект вовлечены как новички, так и более опытные студенты
Регулярная обратная связь	постоянный обмен мнениями обеспечивает не только корректировку проводимого курса, но и личностный рост как преподавателей, так и студентов, где совсем не мешает регулярная рефлексия процесса (преподаватели и студенты могут совместно обсуждать свои достижения и трудности, возникающие в ходе взаимодействия)
Интеграция технологий	внедрение современных информационно-коммуникационных технологий и платформ для обратной связи может значительно ускорить процесс обмена идеями и опытом, использование онлайн-ресурсов и форумов создает дополнительные возможности для общения вне учебных занятий

Рисунок 2. Методические рекомендации для применения реверсивного наставничества в вузе

Внедрение реверсивного наставничества в сфере физического воспитания играет важную роль в модернизации образовательной системы. Применение разнообразных подходов и методических материалов позволяет педагогам формировать более активную и гибкую образовательную среду. Однако, существенным препятствием для внедрения реверсивного наставничества выступает неприятие как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов (Методика профессионального обучения, 2016; Методические рекомендации для разработки программ наставничества в рамках реализации Целевой модели наставничества, 2021). Анализ проведенного анкетирования показал, что применяемая модель реверсивного наставничества, требующая от преподавателей изменения привычной роли, вызвала сопротивление в первую очередь у тех, кто привык к традиционной модели обучения. Респонденты указывали на опасения, связанные с перераспределением ролей и контроля в учебном процессе, а также возможной критикой со стороны студентов. Среди студентов также было выявлено отрицательное отношение к реверсивному наставничеству. Так, 7% студентов указали, что опасаются недооценки их усилий, а 12% считают, что им не хватает компетентности для обучения преподавателей. Чтобы нивелировать указанные препятствия, руководство методической деятельностью вуза должно активно заниматься просвещением, акцентируя обоюдную пользу от

взаимодействия, а также формировать благоприятную среду, где каждый член команды ощущает свою значимость.

Кроме перечисленных аспектов при внедрении реверсивного наставничества необходимо:

- тщательно продумывать организационную структуру и логистику;
- принимать во внимание продолжительность сессий, наличие необходимых материалов и комфортные способы коммуникации;
- заранее планировать материально-техническое обеспечение. Особенно это актуально при реализации реверсивного наставничества в виде семинаров или мастер-классов;
- учитывать различия в учебных планах и расписании студентов разных факультетов, так как совместные мероприятия требуют взвешенной координации для обеспечения наличия всех участников и создания подходящей атмосферы для обучения и обмена практическими навыками.

Ключевым моментом в любом внедряемом процессе является его диагностика, которая призвана выявить «актуальное состояние и тенденции индивидуально-личностного развития студентов, направленную на управление качеством образовательного процесса» (Глазунова, 2004).

Между тем многие исследователи под диагностикой в образовательном процессе «понимают сложный и специфический вид педагогической деятельности, динамическую систему взаимодействия воспитателей и воспитуемых, содержание которого составляет целенаправленное изучение и преобразование воспитанника...» (Рожков, 2011). Однако сложно установить четкие критерии успеха и подобрать подходящие способы измерения результатов в описываемом нами процессе. Эти трудности, прежде всего, связаны с тем, что реверсивное наставничество может принимать разные формы.

Соответственно, диагностика должна учитывать как измеримые данные, например, улучшение успеваемости студентов, так и субъективные впечатления, например, насколько довольны участники процессом. В ФГБОУ ВО Уральский ГАУ для успешной оценки программы реверсивного наставничества используются различные методы: анкетирование, экспертную оценку, фокус-группы, интервью и другие. Полученные данные помогают оперативно корректировать стратегию внедрения и выявить наиболее эффективные практики, тем не менее, важным всегда остается человеческий фактор – готовность оставаться открытым к изменениям и учитывать обратную связь, чтобы адаптировать подход к реверсивному наставничеству так, чтобы он удовлетворял потребности всех участников.

Но, несмотря на многочисленные проблемы и вызовы, связанные с внедрением реверсивного наставничества в области преподавания физической культуры в вузе, потенциальные преимущества такого направления являются значимыми для всех участников образовательного процесса. Используя системный подход к решению обозначенных нами проблем, активное участие всех сторон и их готовность адаптироваться к новым условиям – все это позволяет создать успешную модель, которая позволит улучшить качество образовательного процесса и укрепит взаимное доверие между преподавателями и студентами (Наставничество в системе образования России, 2016).

Нельзя не отметить, что прогресс технологий, изменяющиеся образовательные потребности и растущая конкуренция на рынке труда влияют на будущее реверсивного наставничества в сфере физической культуры.

Рассмотрим основные факторы, формирующие современную систему наставничества. Во-первых, это актуальность применения онлайн-образования и цифровых платформ, рекомендуемых к использованию, что открывает новые возможности для реверсивного наставничества, позволяя студентам и преподавателям взаимодействовать вне рамок традиционных учебных заведений. Несомненно, что онлайн-курсы, вебинары и социальные сети создают уникальные возможности для обмена знаниями и опытом, что делает физическую культуру доступнее и актуальнее для широкой аудитории. При этом сами студенты имеют перспективную возможность проводить самостоятельно или при сопровождении преподавателя виртуальные мастер-классы или обучающие сессии, позволяя тем самым находиться преподавателям в курсе последних трендов. Во-вторых, на всех уровнях образования большое значение придается комплексному подходу к учебно-воспитательному процессу, который выходит за рамки физических упражнений и включает в себя поддержку психоэмоционального благополучия студентов. В данных условиях реверсивное наставничество может активизировать

интеграцию различных аспектов физической культуры, таких как здоровье, питание и психологическая тренировка, в образовательный процесс вуза. Это, в свою очередь, может помочь преподавателю создать целостную образовательную программу, в которой студенты научатся не только физическим навыкам, но и будут развивать умения саморегуляции и управления стрессом, необходимые и в рамках будущей трудовой деятельности (Резанович, 2021).

Еще один фактор, влияние которого в настоящее время неоспоримо – это применение информационно-коммуникационных технологий. Современные цифровые инструменты, такие как приложения для онлайн-тренировок, платформы для видеоконференций и социальные сети, могут значительно упростить коммуникацию между студентами и преподавателями в рамках реверсивного наставничества. В нашем вузе использование облачных сервисов для совместной работы над проектами и разработкой учебных материалов позволяет оперативно обмениваться идеями и получать конструктивную обратную связь (Степанов, 2024).

Особое внимание заслуживают возможности искусственного интеллекта в образовательных практиках. На основании проведенного анализа об успеваемости, искусственный интеллект предлагает индивидуальные рекомендации и подбирает наиболее подходящие методы обучения. Несомненно, это позволяет всем участникам образовательного процесса более эффективно сотрудничать в рамках реверсивного наставничества, опираясь на объективные данные для достижения общих целей. Кроме того, применение виртуальной и дополненной реальности открывают двери к новым методам обучения в сфере физической культуры, а использование на занятиях тренажеров и имитационных ситуаций не только повышают интерес студентов, но и позволяют преподавателям наглядно демонстрировать преимущества получаемых на занятиях навыков и техники.

Заключение

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что реверсивное наставничество в сфере физической культуры – это перспективный подход, применение которого в образовательном процессе вуза открывает новые возможности. Анализ современных тенденций, адаптация к новым технологиям, интеграция наставничества с другими образовательными инициативами в вузе и признание значимости обучения в партнерстве обеспечат успешное внедрение этого подхода. Мы уверены, что реверсивное наставничество трансформирует образовательный процесс и поможет воспитать компетентных и социально ответственных специалистов, успешно использующих в дальнейшей жизни знания в области физической культуры.

Реверсивное наставничество в образовательном процессе ФГБОУ ВО Уральский ГАУ создает эффективную систему взаимодействия между преподавателями и студентами, основанную на взаимном обучении и обмене опытом. На основании рассмотренных в статье аспектов становится очевидным, что реверсивное наставничество может существенно преобразовать методы преподавания физической культуры, сделать их более интерактивными и актуальными.

В заключение отметим, что реверсивное наставничество является не только инновационным методом, но и стратегическим инструментом для формирования более продуктивной и гуманистической образовательной атмосферы в высших учебных заведениях. Считаем необходимым продолжать изучение данного подхода, интегрируя его в учебные планы и практическую деятельность, чтобы в полной мере раскрыть его потенциал для развития студентов, как в профессиональном плане, так и в личностном, что в конечном итоге влияет на повышения качества образования в целом.

Список литературы

1. Аверкин В.Н., Жигалик М.А., Мигунова Е.В. Реверсивное наставничество в профессиональной подготовке будущих педагогов // Человек и образование. 2020. Вып. 1(62). С. 88-93.
2. Вахитова Г.Х. Квазипрофессиональная деятельность в подготовке будущих специалистов дошкольного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 5(170). С. 64-66.

3. Глазунова А.Т., Красильников В.А., Чистова И.В. Мониторинг качества профессионального образования: моногр. // Марийский государственный университет. Йошкар-Ола, 2004. 110 с.
4. Кларин М.В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // Экономика и образование. 2016. С. 92-112.
5. Ковалевский В.А., Шуляк Н.В. Наставничество в системе образования. Руководителям образовательных учреждений, методистам, наставникам и молодым учителям. Красноярск: Литера-принт, 2018. 98 с.
6. Кондратюк А.И. Особенности проектирования учебной деятельности будущего учителя физической культуры в аспекте ядра педагогического образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2022. № 2. С. 60.
7. Мамаева И.А. Двумерная модель наставничества в негуманитарном вузе // Агроинженерия. 2020. № 5(99). С. 71-77.
8. Маслова Л.В. Лучшие практики наставничества (из опыта работы) // Вестник Тульского филиала Финуниверситета. 2020. № 1. С. 434-436.
9. Методика профессионального обучения: уч. пос. для наставников на производстве. Под ред. В.И. Блинова. М.: Юрайт, 2017. 219 с.
10. Методические рекомендации для разработки программ наставничества в рамках реализации Целевой модели наставничества. Омск: ООО «Издательский центр КАН», 2021. 32 с.
11. Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях. Под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. М.: Рыбаков Фонд, 2016. – 155 с.
12. Наставничество в системе образования России: практ. пос. для кураторов в образ. Орг. Под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. М.: Рыбаков Фонд, 2016. 153 с.
13. Поздеева С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2. С. 87-91.
14. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21.05.2025 № 1264-р «Об утверждении Концепции развития наставничества в РФ на период до 2030 г. и плана мероприятий по ее реализации» // garant.ru. 2025.
15. Резанович И.В. Многоуровневое наставничество и модели его реализации в образовательных организациях // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2021. № 1(290). С. 66-69.
16. Рожков Н.Т. Педагогическая диагностика: понятие и функции Педагогическая диагностика: теория и технологии. Орел: Государственный университет «Учебно-научно-производственный комплекс», 2011. 203 с.
17. Степанов Р.А. Роль наставничества в профессиональной социализации будущих учителей физической культуры // Проблемы современного педагогического образования. 2024. С. 310-312.

The model of reverse mentoring in the activity of a physical education teacher

Dmitry R. Gareev

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Culture

Ural State Medical University

Associate Professor of the Department of Physical Education and Sports

Ural State Agrarian University

Yekaterinburg, Russia

drgareev@mail.ru

ORCID 0000-0001-7809-5650

Tatiana E. Mogilevskaya

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical Education and Sports

Ural State Agrarian University

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physical Culture and Sports

Ural Institute of GPS of the Ministry of Emergency Situations of Russia

Yekaterinburg, Russia

tanya-land@list.ru

ORCID 0009-0009-3453-9366

Bayramgeldy M. Saparov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physical Education and Sports, Ural State Agrarian University

Yekaterinburg, Russia

mister.saparov@yandex.ru

ORCID 0009-0008-4190-802X

Islam M. Oglu Dzholiev

Senior Lecturer at the Department of Physical Education and Sports

Ural State Agrarian University

Yekaterinburg, Russia

djolievislam@mail.ru

ORCID 0009-0004-1045-9664

Alexander A. Karapuzikov

Head of the Department of Security

Ural Institute of GPS of the Ministry of Emergency Situations of Russia

Yekaterinburg, Russia

Associate Professor of the Department of Technosphere and Environmental Safety

Ural State Agrarian University

Yekaterinburg, Russia

alexx-7777@mail.ru

ORCID 0009-0005-8458-1387

Received 03.07.2025

Accepted 23.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 37.014.3

DOI 10.25726/j9398-6106-7994-r

EDN ZJBQRZ

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 reverse mentoring in the context of physical education teaching in higher educational institutions. The authors pay special attention to the theoretical aspects of this approach, its role in the educational process, as well as the possibility of improving the quality of education. The main

components of the successful implementation of reverse mentoring are characterized. The problems that have arisen, such as personal rejection by the participants of the process, organizational difficulties, are presented, which emphasizes the need for an integrated approach to overcoming them. Based on this, the prospects for further development of reverse mentoring in the field of physical education are presented, taking into account current trends in education and the needs of the student audience.

Keywords

reverse mentoring; physical education teaching; university educational process; mutual learning; interactive teaching methods; active involvement of students; digital technologies in education; competence approach; professional development; social interaction; educational innovations.

References

1. Averkin V.N., Zhigalik M.A., Migunova E.V. Reverse mentoring in the professional training of future teachers // People and education. 2020. Iss. 1(62). pp. 88-93.
2. Vakhitova G.H. Quasi-professional activity in the training of future specialists in pre-school education // Tomsk State Pedagogical University Bulletin. 2016. № 5(170). pp. 64-66.
3. Glazunova A.T., Krasilnikov V.A., Chistova I.V. Monitoring the quality of vocational education: a monograph // Mari State University. Yoshkar-Ola, 2004. 110 p.
4. Klarin M.V. Modern mentoring: new features of traditional practice in organizations of the 21st century // Economics and education. 2016. pp. 92-112.
5. Kovalevsky V.A., Shulyak N.V. Mentoring in the education system. Heads of educational institutions, methodologists, mentors, and young teachers. Krasnoyarsk: Litera-print, 2018. 98 p.
6. Kondratyuk A.I. Features of designing the educational activity of a future physical education teacher in the aspect of the core of pedagogical education // Astafiev KSPU Bulletin. 2022. № 2. p. 60.
7. Mamaeva I.A. A two-dimensional model of mentoring in a non-humanitarian university // Agroengineering. 2020. № 5(99). pp. 71-77.
8. Maslova L.V. Best mentoring practices (from work experience) // Tula branch of the Financial University Bulletin. 2020. № 1. pp. 434-436.
9. Methods of professional training: teaching staff for mentors in production. Ed. by V.I. Blinov. M.: Yurait, 2017. 219 p.
10. Methodological recommendations for the development of mentoring programs within the framework of the implementation of the Target Mentoring Model. Omsk: KAN Publishing Center LLC, 2021. 32 p.
11. Mentoring in the Russian education system. A practical guide for curators in educational institutions. Eds. by N.Y. Sinyagina, T.Y. Reifschneider. M.: Rybakov Fond, 2016. 155 p.
12. Mentoring in the Russian education system: practical training for curators in the image. Org. Eds. by N.Y. Sinyagina, T.Y. Reifschneider. M.: Rybakov Fond, 2016. 153 p.
13. Pozdeeva S.I. Mentoring as activity support for a young specialist: models and types of mentoring // Scientific and pedagogical review. 2017. № 2. pp. 87-91.
14. Decree of the Government of the Russian Federation dated 05.21.2025 № 1264-r «On approval of the Concept of Mentoring development in the Russian Federation for the period up to 2030 and the action plan for its implementation» // garant.ru 2025.15. Rezanovich I.
15. V. Multilevel mentoring and models of its implementation in educational organizations // Voronezh State Pedagogical University bulletin. 2021. № 1(290). pp. 66-69.
16. Rozhkov N.T. Pedagogical diagnostics: the concept and functions of pedagogical diagnostics: theory and technology. Orel: State University «Educational, scientific and production complex», 2011. 203 p.
17. Stepanov R.A. The role of mentoring in the professional socialization of future physical education teachers // Problems of modern pedagogical education. 2024. pp. 310-312.

Программа Kurator.PRO: роль наставничества в социокультурной адаптации иностранных студентов в высшем образовании

Юрий Александрович Волков

Аспирант

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

Челябинск, Россия

yuriy-volkov@yandex.ru

ORCID 0000-0003-3058-4433

Алексей Викторович Савченков

Доктор педагогических наук, профессор кафедры Подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

Челябинск, Россия

alex2107@mail.ru

ORCID 0000-0002-7268-1533

Поступила в редакцию 02.07.2025

Принята 22.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 378.147.3:316.4(496.7)

DOI 10.25726/e1636-5317-3030-j

EDN YWCLQJ

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья исследует потенциал программы Kurator.PRO как средства содействия социокультурной адаптации иностранных студентов в российских университетах. Основываясь на теоретических подходах к наставничеству, взаимной поддержке и системным стратегиям адаптации, исследование выделяет ключевые элементы, способствующие эффективной интеграции студентов и академической устойчивости. Программа Kurator.PRO характеризуется акцентом на персонализированное наставничество, цифровые коммуникационные инструменты и механизмы обратной связи, направленные на поддержку академического успеха, социальной инклюзии и личностного развития. Проводится критический обзор существующих моделей поддержки иностранных студентов, с особым вниманием к их сильным сторонам, ограничениям и применимости в рамках Kurator.PRO. Исследование подчеркивает важность ранних, комплексных и устойчивых усилий по адаптации для обеспечения академических достижений студентов, их эмоциональной устойчивости и долгосрочного вовлечения в университетскую жизнь. Результаты исследования вносят вклад в теоретическое и практическое понимание процессов социокультурной адаптации, предлагая подробные рекомендации для разработки проактивных, гибких и ориентированных на студента систем поддержки в высших учебных заведениях.

Ключевые слова

программа Kurator.PRO, социокультурная адаптация, иностранные студенты, наставничество.

Введение

Актуальность проблемы социокультурной адаптации иностранных студентов в современных условиях обучения в вузах не вызывает сомнений. В условиях международной мобильности число

студентов, обучающихся за границей, постоянно растет, что требует поиска эффективных решений их интеграции в новую культурную и образовательную среду (Мухаметшина, 2021).

Социокультурная адаптация иностранных обучающихся является важным и многогранным процессом, включающим в себя как адаптацию к учебной, так и к социальной среде учебного заведения (Савинова, 2023). Этот процесс часто сталкивается с множеством трудностей, таких как языковой барьер, различия в образовательных системах, культурные различия и непонимание местных социальных норм (Чеджемов, 2021).

В этих условиях особенно важно разрабатывать и внедрять программы, способствующие поддержке иностранных студентов на всех этапах их пребывания в учебном заведении.

Одна из таких разрабатываемых программ, – Kurator.PRO, предлагающая инновационный подход к социокультурной адаптации, который основан на персонализированной поддержке и наставничестве, а также на использовании цифровых технологий для организации взаимодействия между студентами, кураторами и другими участниками образовательного процесса.

Идея данного проекта заключается в создании среды, где участники чувствуют поддержку и имеют возможность развивать навыки межкультурной коммуникации, что в свою очередь способствует улучшению их академической успеваемости и социальной интеграции (Гаранина, 2024).

Разработка такой программы обладает значительным потенциалом для оптимизации процесса интеграции иностранных учащихся. Это важный шаг на пути создания эффективной и поддерживающей образовательной среды, способствующей не только академическому, но и личностному росту студентов.

Материалы и методы исследования

Продолжая рассмотрение актуальности программы Kurator.PRO, важно отметить теоретические основы, которые обосновывают ключевую роль студенческого наставничества и социокультурной адаптации иностранных студентов. Исследования в области педагогики, психологии и социологии это подтверждают.

Результаты этих исследований свидетельствуют о том, что организация целенаправленного кураторского сопровождения и создание поддерживающей образовательной среды являются необходимыми условиями для успешной социокультурной адаптации иностранных студентов. Это подтверждает целесообразность разработки и внедрения кураторской программы (Гиндес, 2023; Махмутова, 2024; Башеров, 2024; Башеров, 2024).

Основные теоретические подходы, лежащие в основе таких проектов, как Kurator.PRO, включают системно-деятельностный, аксиологический и личностно-ориентированный подходы.

Системно-деятельностный подход позволяет рассматривать социокультурную адаптацию как сложный многокомпонентный процесс, в который вовлечены различные аспекты жизни студента, такие как учебная, социальная и культурная деятельность в условиях иноязычной образовательной среды. В рамках этого подхода важно создать поддерживающую и развивающую среду, в которой различные элементы адаптации активно взаимодействуют между собой, усиливая друг друга и способствуя успешной интеграции студентов (Валеева, 2020).

Аксиологический подход последовательно ориентирует программу на формирование ценностных ориентиров, жизненных установок и мотивации студентов, что играет ключевую роль в их успешной и осознанной интеграции в новую образовательную среду. Программа способствует формированию устойчивого интереса студентов к обучению, личностному развитию и межкультурному общению, что создает основания для их более глубокой и гармоничной интеграции в социокультурную среду университета (Мариненко 2015).

Личностно-ориентированный подход особенно подчеркивает значимость создания условий для общения, развития межкультурных навыков и формирования позитивного опыта взаимодействия, что помогает студентам не только адаптироваться, но и расти как самостоятельные и ответственные личности.

Такие педагогические подходы обеспечивают более индивидуализированный подход к каждому учащемуся с учетом его особенностей, что способствует их эффективной академической активности и успешной социализации в новой культурной среде (Горшкова 2023).

Результаты и обсуждение

Несмотря на то, что программа в настоящее время находится на стадии активной разработки, теоретическая обоснованность ее концепции, а также поддержка научных исследований и эмпирических практик, доказывают ее высокую перспективность и важность для улучшения условий социокультурной адаптации студентов (Мухаметшина, 2021; Ribeiro, 2021; Patel, 2024).

В дальнейшем, с успешной реализацией программы в образовательной практике, она имеет огромный потенциал для существенной оптимизации адаптационного процесса и обеспечения успешной интеграции студентов в академическую и социокультурную среду университета.

Программа Kurator.PRO является инновационным инструментом, направленным на поддержку иностранных студентов в процессе их социокультурной интеграции в образовательную среду. Ее структура и механизмы построены таким образом, чтобы обеспечить эффективную помощь участникам программы в их адаптации, исходя из теоретических основ и актуальности проблемы. Данный проект представляет собой комплексную систему, которая включает несколько взаимосвязанных компонентов и направлен на решение ключевых проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты в новом культурном и образовательном контексте.

Программа включает несколько взаимосвязанных компонентов, каждый из которых играет важную роль в создании поддерживающей и безопасной среды, помогающей студентам комфортнее адаптироваться:

1. Целевой компонент определяет основную цель программы и задает общее направление ее реализации. Основной целью программы является создание оптимальных условий для адаптации иностранных обучающихся с помощью системы наставничества, в рамках которой развивается внутренняя мотивация, формируются ценностные ориентиры, повышается активность и вовлеченность студентов в учебное и внеучебное взаимодействие.

2. Содержательный компонент отвечает за наполнение адаптационной программы, в том числе за комплексную разработку образовательных модулей, тренингов и культурных мероприятий направленных на развитие языковых навыков и развитие межкультурной компетенции. Данные навыки способствуют более легкому вхождению в новую образовательную и социальную среду.

3. Программно-технологический компонент отвечает за разработку и практическую реализацию методов и инструментов социокультурной адаптации в рамках программы, направленных на поддержку студентов в академической, коммуникативной и социальной среде вуза.

4. Диагностико-оценочный компонент позволяет оценить уровень адаптации студентов и степень их вовлеченности в учебную и социальную деятельность вуза, а также выявить проблемные зоны, требующие дополнительной поддержки со стороны кураторов. Регулярная обратная связь, в рамках данного компонента, помогает выявлять возникающие трудности и своевременно корректировать программу поддержки для повышения ее эффективности.

Основными механизмами программы являются:

1. Куратор: в рамках данной программы куратор – это ключевая фигура сопровождения, играющая роль помощника, связующего звена между студентом и образовательной средой вуза, к нему студент может обратиться по различным академическим вопросам, от расписания и подачи документов. Помимо содействия академической адаптации куратор помогает студентам понять нормы, традиции и правила поведения принятые в стране обучения, оказывает содействие в решении коммуникативных, бытовых и психологических проблем, возникающих в ходе межкультурного общения. Важность роли куратора подтверждается примерами аналогичных инициатив, реализуемых в различных учебных заведениях (Башеров, 2024; Валеева 2020; Мариненко 2015; Волкова, 2023).

2. Наставник: не менее важным участником программы сопровождения является наставник. В научных работах подчеркивается, что наставники, как более опытные и знающие члены

академического сообщества, могут оказать студентам необходимую поддержку, помочь в социализации и интеграции в университетский социум. Личный опыт старшего товарища и неформальное общение играют важную роль в процессе интеграции первокурсника в университетскую среду (Мухаметшина, 2021; Башеров, 2024; Морин, 2021; Горбунова, 2024; Hyden, 2022).

В научных работах подчеркивается, что наставники, как более опытные и знающие члены академического сообщества, могут оказать студентам необходимую эмоциональную и практическую поддержку, помочь в социализации и интеграции в университетский социум.

Мировой опыт показывает, что программы наставничества и поддержки сверстников доказали свою высокую эффективность, помогая иностранным студентам адаптироваться к новой академической и культурной среде. Наставничество укрепляет социальные связи студентов и способствует повышению их академической успеваемости. В исследованиях регулярно отмечается, что студенты, получающие поддержку наставников, чувствуют себя более уверенно, часто объясняя свою успешную адаптацию помощью со стороны наставников (Peer Mentor Program, 2025; Brooks, 2024). В данном процессе ключевую роль играют:

1. **Онлайн-пространство для коммуникации:** это цифровая среда, совокупность форумов, чат-групп по вопросам адаптации, где студенты находят актуальную информацию по культурным и образовательным мероприятиям, принимают участие в групповых обсуждениях. Онлайн-пространство позволяет оперативно обмениваться новостями, координировать встречи и поддерживать постоянную связь между участниками (Гришина, 2024; Ravaglia, 2025). Исследователи также отмечают, что онлайн-пространство играет важную роль в адаптации иностранных студентов, предоставляя доступную среду для общения и обмена информацией. Налаживание новых отношений в академическом сообществе с помощью цифровой среды, помогает студентам уменьшить чувство изоляции и способствует культурному обмену (Bailey, 2018).

2. **Персонализированный план адаптации:** составляется с учетом индивидуальных потребностей и особенностей студентов, позволяя участникам пройти процесс адаптации в комфортном темпе, учитывая социокультурную специфику каждого студента и уровень владения языком. Исследования показывают, что индивидуальный подход к адаптации улучшает академическую и социальную интеграцию иностранных студентов. Ученые подчеркивают, что персонализированная поддержка, учитывающая индивидуальные потребности студентов, уровень владения языком и культурные особенности, повышает у студентов чувство принадлежности к академическому сообществу и снижает стресс (Ika, 2022; Bender, 2019).

3. **Система обратной связи и мониторинга:** позволяет регулярно отслеживать прогресс участников, выявлять трудности и, при необходимости, предлагает дополнительные ресурсы и помощь (Тохиржонова, 2023).

4. **Проектная деятельность:** один из способов вовлечения студентов в совместные инициативы, направленные на развитие навыков межкультурной коммуникации и укрепление социальных связей.

5. **Культурные мероприятия (тренинги, встречи, дискуссии, игры):** помогают участникам лучше понять и оценить культурные различия, а также укрепляют связи между представителями разных культур.

6. **Геймификация:** использование игровых элементов, таких как баллы, уровни, символические награды за участие, достижения в учебе, активность и помощь другим участникам. Элементы геймификации повышают мотивацию и вовлеченность студентов, делают процесс интеграции более увлекательным и динамичным (Ковшова, 2022).

Цель программы – содействовать успешной социокультурной адаптации иностранных студентов. Kurator.PRO создает условия, позволяющие студентам легче адаптироваться в новой образовательной и культурной среде, преодолеть языковой барьер, а также наладить социальные связи.

Сочетание таких механизмов как кураторская поддержка, наставничество, персонализированный подход к адаптации, культурные мероприятия, проектная деятельность, онлайн-пространство для коммуникации, система обратной связи геймификация способствует значительному снижению чувства

одиночества, социального стресса и страха общения у студентов. Это, в свою очередь, укрепляет их уверенность в себе, адаптивность и внутреннюю мотивацию.

Помимо заявленной цели – содействия адаптации, программа способствует формированию студенческого сообщества, основанного на взаимной поддержке, что укрепляет социальные связи студентов, и может быть полезным как в личной жизни, так и в их дальнейшей профессиональной деятельности (Костикова, 2022).

Отметим, что программа Kurator.PRO обладает хорошим потенциалом для улучшения процесса адаптации иностранных студентов даже на стадии разработки, что подтверждается примерами аналогичных программ, реализуемых в различных вузах (Мухаметшина, 2021; Башеров, 2024; Приглашаем волонтеров в проект..., 2025). Концепция программы опирается на современные теоретические подходы и исследования, которые подтверждают значимость наставничества и комплексного подхода к адаптации (Масленникова 2024; Кочерьян, 2024).

Одним из важных направлений для дальнейших исследований является оценка эффективности программы. Для этого планируется собирать данные по таким показателям, как уровень адаптации, успеваемость, участие в жизни университета и удовлетворенность поддержкой кураторов и наставников. Также будет учитываться мнение самих студентов - их отзывы помогут понять, насколько программа помогает в адаптации и насколько эффективны ее механизмы.

Также предполагается Изучение долгосрочного влияния программы на студентов-участников проекта. Особое внимание будет уделено тому, как участие в программе влияет на дальнейшее академическое и профессиональное развитие студентов.

Представляется целесообразным провести сравнительный анализ программы Куратор.PRO с аналогичными проектами, что позволит выявить ее уникальные характеристики, а также определить перспективные направления для дальнейшего совершенствования.

При положительных результатах реализации программа может быть адаптирована для других групп студентов, испытывающих трудности с интеграцией по иным причинам.

Таким образом, программа Kurator.PRO предоставляет богатую основу для будущих исследований и анализа ее влияния на социокультурную адаптацию иностранных студентов. Важно будет не только собирать данные о ее краткосрочных эффектах, но и отслеживать результаты в долгосрочной перспективе, чтобы оценить ее полное воздействие на академическое и социальное развитие студентов.

Заключение

Таким образом, программа Kurator.PRO представляет собой перспективную модель поддержки иностранных студентов, направленную на обеспечение их адаптации в социокультурной среде вуза. Проект, находясь на стадии разработки, уже демонстрирует высокий потенциал для активного вовлечения студентов в университетскую среду и повышения их чувства уверенности и учебной мотивации. Подобные инициативы способствуют преодолению языкового барьера, культурных различий и других трудностей, с которыми сталкиваются студенты в новой социокультурной среде.

Основанная на интеграции теоретических подходов – системно-деятельностного, аксиологического и личностно-ориентированного, – данная программа предлагает комплексную и структурированную систему кураторства и наставничества, сочетающую персонализированную помощь, цифровые коммуникационные инструменты (чаты, платформы обратной связи) и механизмы мониторинга и регулярной обратной связи (ежемесячные отчеты, опросы удовлетворенности). Представленные компоненты программы позволяют не только содействовать интеграции студентов в социокультурную среду вуза, но и формировать в вузе устойчивую культуру взаимопомощи и наставничества. Реализация и апробация программы открывают возможности для дальнейших исследований и масштабирования практик кураторства и наставничества в международном образовательном пространстве.

Список литературы

1. Башеров О.И. Роль тьюторского сопровождения в процессе социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 3-1. С. 57-67.
2. Башеров О.И. Стратегии педагогического сопровождения для преодоления социокультурных барьеров иностранными студентами в высшем учебном заведении // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 9-1. С. 160-168.
3. Валеева Д.Р., Спиридонова Л.Н. Особенности кураторской деятельности для успешной адаптации иностранных учащихся // Вестник НГПУ. 2020. № 2.
4. Волкова Е.А., Ангел А.В. Кураторство иностранных обучающихся в российских вузах: проблемы и пути их решения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2023. Т. 12. № 4(45). С. 26-30.
5. Гаранина А.Б. Современные тенденции в обучении иностранных студентов: роль образовательной среды вуза в социокультурной адаптации // Миссия конфессий. 2024. № 76.
6. Гиндес Е.Г., Троян И.А., Кравченко Л.А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // Высшее образование в России. 2023. № 8-9.
7. Горбунова Н.В. Наставничество в высшем образовании: методическое сопровождение // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-1. С. 122-125.
8. Горшкова Л.А. Личностно-ориентированный подход как важное условие эффективности процесса обучения в колледже // Научные высказывания. 2023. № 13(37). С. 32-36.
9. Гришина Г.В. Цифровая среда как фактор адаптации иностранных студентов в российском вузе // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2024. № 4(91).
10. Ковшова Ю.Н., Яровая Е.А. Применение геймификации на доучебном этапе адаптации студентов первого курса педагогического университета к обучению математическим дисциплинам // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 4.
11. Костикова Л.П., Ковтун Н.В., Федотова О.С. Наставничество в профессиональной подготовке иностранных студентов // Перспективы науки и образования. 2022. № 3(57). С. 74-89.
12. Кочерьян М.А., Рыскин П.П., Шуралева Н.Н. Исследование особенностей адаптации иностранных студентов // Современные наукоемкие технологии. 2024. № 11. С. 180-187.
13. Мариненко О.П. Организация помощи иностранным студентам в процессе адаптации как способ повышения качества их образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2015. № 2. С. 52-55.
14. Масленникова Н.Н. Тьюторство как форма сопровождения адаптации иностранных студентов в вузе // Перспективы науки и образования. 2024. № 4(70). С. 101-117.
15. Махмутова Е.Н., Ковтун Н.В., Иванченко М.А. Модели наставничества в образовательном процессе университета: теоретические и практические аспекты // Концепт. 2024. № 12.
16. Морин А.Е., Антропова А.С. Реализация проекта «Наставник» в студенческой среде // Молодой ученый. 2021. № S31-1(373-1). С. 56-58.
17. Мухаметшина Н.С., Костюкова Е.И., Паренькова О.Р. Социальная адаптация иностранных студентов: опыт российских вузов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Исторические науки. 2021. № 4(12).
18. Приглашаем волонтеров в проект «Куратор иностранного студента» // mgrpri.ru. 2025.
19. Рябова М.Э., Шевцова Д.С. Аксиологический подход к обучению смысловому чтению на английском языке студентов неязыковых вузов // Вестник МГПУ. 2024. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». № 3(55). С. 189-205.
20. Савинова Е.С. Исследование социокультурной адаптивности и удовлетворенности учебной деятельностью иностранных студентов в Тюменском государственном университете // Современные научные исследования и инновации. 2023. № 6.

21. Тохиржонова М.Р. Использование искусственного интеллекта для эффективного отслеживания академической успеваемости, мониторинг успеваемости учащихся // Форум молодых ученых. 2023. № 7(83).
22. Хуторской А.В. Системно-деятельностный подход в обучении: науч.-метод. пос. 2-е изд. Электронное издание. Москва: Эйдос: Институт образования человека, 2023. 58 с.
23. Чеджемов Г.А., Абаева Т.Д. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российских вузах // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. № 4-1.
24. Ravaglia R. Brainly AI learning companion is the tutor students need // Forbes. 2025.
25. Bailey W., Reynolds C., Szabo A. Stop...yammer time: using social media to help international students transition to masters level study // International journal of mechanical engineering education. 2018. pp. 7109-7117.
26. Kristiana I. Social Support and Acculturative Stress of International Students // International journal of environmental research and public health. 2022. Vol. 19. pp. 65-68.
27. Bender M. Social support benefits psychological adjustment of international students: Evidence from a meta-analysis // Journal of cross-cultural psychology. 2019. Vol. 50. № 7. pp. 827-847.
28. Ribeiro I. FEUP peer mentoring: Promoting integration through support and experience sharing // International journal of mechanical engineering education. 2021. Vol. 50. P. 030641902110259.
29. Patel N., Calhoun D.W., Tolman S. Understanding the role of cultural competence in peer mentorship programs for international students: A student development theory perspective // Georgia journal of college student affairs. 2024. Vol. 40. № 1. pp. 62-80.
30. Hyden B., Coryell J. «Mirroring yourself»: Peer Mentor Circle Support for International Graduate Student Transitions // Journal of international students. 2022. Vol. 13. № 4. pp. 261-279.
31. Peer Mentor Program // College of Arts & Sciences at Syracuse University. 2025.
32. Brooks E. How a buddy scheme created social and intercultural space for international and home students // Journal of learning development in higher education. 2024.

The program Curator.PRO: the role of mentoring in the socio-cultural adaptation of international students in higher education

Yuri A. Volkov

Graduate student
South Ural State University of Humanities and Pedagogy
Chelyabinsk, Russia
yuriy-volkov@yandex.ru
ORCID 0000-0003-3058-4433

Alexey V. Savchenkov

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Teacher Training in Professional Education and Subject Methods
South Ural State University of Humanities and Pedagogy
Chelyabinsk, Russia
alex2107@mail.ru
ORCID 0000-0002-7268-1533

Received 02.07.2025

Accepted 22.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 378.147.3:316.4(496.7)

DOI 10.25726/e1636-5317-3030-j

EDN YWCLQJ

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article explores the potential of the Kurator program.PRO as a means of facilitating the socio-cultural adaptation of foreign students at Russian universities. Based on theoretical approaches to mentoring, mutual support, and systemic adaptation strategies, the study identifies key elements contributing to effective student integration and academic sustainability. The program "Kurator.PRO is characterized by an emphasis on personalized mentoring, digital communication tools, and feedback mechanisms aimed at supporting academic success, social inclusion, and personal development. A critical review of existing models of support for international students is being conducted, with particular attention to their strengths, limitations and applicability within the framework of Kurator.PRO. The study highlights the importance of early, comprehensive, and sustained adaptation efforts to ensure students' academic achievement, emotional resilience, and long-term engagement in university life. The results of the study contribute to the theoretical and practical understanding of the processes of socio-cultural adaptation, offering detailed recommendations for the development of proactive, flexible and student-oriented support systems in higher education institutions.

Keywords

program Curator.PRO, socio-cultural adaptation, international students, mentoring.

References

1. Basherov O.I. The role of tutor support in the process of socio-cultural adaptation of foreign students in Russian universities // Education management: theory and practice. 2024. № 3-1. pp. 57-67.
2. Basherov O.I. Strategies of pedagogical support for overcoming socio-cultural barriers by foreign students in higher education institutions // Education management: theory and practice. 2024. № 9-1. pp. 160-168.
3. Valeeva D.R., Spiridonova L.N. Features of curatorial activity for successful adaptation of foreign students // Bulletin of the NSPU. 2020. № 2.
4. Volkova E.A., Angel A.V. Curation of foreign students in Russian universities: problems and ways to solve them // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2023. Vol. 12. № 4(45). pp. 26-30.
5. Garanina A.B. Modern trends in teaching foreign students: the role of the educational environment of the university in socio-cultural adaptation // The mission of the faiths. 2024. № 76.
6. Gindes E.G., Troyan I.A., Kravchenko L.A. Mentoring in higher education: concept, model and development prospects // Higher education in Russia. 2023. № 8-9.
7. Gorbunova N.V. Mentoring in higher education: methodological support // Problems of modern pedagogical education. 2024. № 85-1. pp. 122-125.
8. Gorshkova L.A. Personality-oriented approach as an important condition for the effectiveness of the learning process in college // Scientific statements. 2023. № 13(37). pp. 32-36.
9. Grishina G.V. The digital environment as a factor of adaptation of foreign students in a Russian university // Information and communication technologies in teacher education. 2024. № 4(91).
10. Kovshova Yu.N., Yarovaya E.A. The use of gamification at the pre-academic stage of adaptation of first-year students of a pedagogical university to teaching mathematical disciplines // The world of science. Pedagogy and psychology. 2022. Vol. 10. № 4.
11. Kostikova L.P., Kovtun N.V., Fedotova O.S. Mentoring in the professional training of foreign students // Perspectives of science and education. 2022. № 3(57). pp. 74-89.

12. Kocheryan M.A., Ryskin P.P., Shuraleva N.N. Investigation of the peculiarities of adaptation of foreign students // *Modern science-intensive technologies*. 2024. № 11. pp. 180-187.
13. Marinenko O.P. Organization of assistance to international students in the process of adaptation as a way to improve the quality of their education // *Voronezh State University Bulletin. Series: Problems of higher education*. 2015. № 2. pp. 52-55.
14. Maslennikova N.N. Tutoring as a form of support for the adaptation of foreign students in higher education // *Perspectives of science and education*. 2024. № 4(70). pp. 101-117.
15. Makhmutova E.N., Kovtun N.V., Ivanchenko M.A. Models of mentoring in the educational process of the university: theoretical and practical aspects // *Concept*. 2024. № 12.
16. Morin A.E., Antropova A.S. Implementation of the Mentor project in the student environment // *Young scientist*. 2021. № S31-1(373-1). pp. 56-58.
17. Mukhametshina N.S., Kostyukova E.I., Parenkova O.R. Social adaptation of foreign students: the experience of Russian universities // *Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences Proceedings. Historical sciences*. 2021. № 4(12).
18. We invite volunteers to the project «Curator of a foreign student» // *mgppu.ru*. 2025.
19. Ryabova M.E., Shevtsova D.S. An axiological approach to teaching semantic reading in English to students of non-linguistic universities // *Moscow State Pedagogical University Bulletin*. 2024. The series «Philology. Theory of language. Language education». № 3(55). pp. 189-205.
20. Savinova E.S. A study of socio-cultural adaptability and satisfaction with academic activities of foreign students at Tyumen State University // *Modern scientific research and innovation*. 2023. № 6.
21. Tokhirzhonova M.R. The use of artificial intelligence for effective tracking of academic performance, monitoring student performance // *Forum of young scientists*. 2023. № 7(83).
22. Khutorskoy A.V. System-activity approach in teaching: scientific and methodological settlement, 2nd electr. ed. M.: Eidos: Institute of Human Education, 2023. 58 p.
23. Chedzhemov G.A., Abayeva T.D. Socio-cultural adaptation of foreign students in Russian universities // *International journal of humanities and natural sciences*. 2021. № 4-1.
24. Ravaglia R. Brainly AI learning companion is the tutor students need // *Forbes*. 2025.
25. Bailey W., Reynolds C., Szabo A. Stop...yammer time: using social media to help international students transition to masters level study // *International journal of mechanical engineering education*. 2018. pp. 7109-7117.
26. Kristiana I. Social Support and Acculturative Stress of International Students // *International journal of environmental research and public health*. 2022. Vol. 19. pp. 65-68.
27. Bender M. Social support benefits psychological adjustment of international students: Evidence from a meta-analysis // *Journal of cross-cultural psychology*. 2019. Vol. 50. № 7. pp. 827-847.
28. Ribeiro I. FEUP peer mentoring: Promoting integration through support and experience sharing // *International journal of mechanical engineering education*. 2021. Vol. 50. P. 030641902110259.
29. Patel N., Calhoun D.W., Tolman S. Understanding the role of cultural competence in peer mentorship programs for international students: A student development theory perspective // *Georgia journal of college student affairs*. 2024. Vol. 40. № 1. pp. 62-80.
30. Hyden B., Coryell J. «Mirroring yourself»: Peer Mentor Circle Support for International Graduate Student Transitions // *Journal of international students*. 2022. Vol. 13. № 4. pp. 261-279.
31. Peer Mentor Program // *College of Arts & Sciences at Syracuse University*. 2025.
32. Brooks E. How a buddy scheme created social and intercultural space for international and home students // *Journal of learning development in higher education*. 2024.

Деколониальные подходы к отбору содержания и методике преподавания английского языка в глобальном контексте

Таисия Дзаиндыевна Магомадова

Кандидат технических наук, доцент

Грозненский государственный нефтяной технический университет им. акад. М. Д. Миллионщикова

Грозный, Россия

tay666@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Виктория Павловна Овчаренко

Кандидат педагогических наук, доцент

Южный федеральный университет

Ростов-на-Дону, Россия

ovcharenkovp@sfedu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Юлия Владимировна Привалова

Кандидат педагогических наук, доцент

Южный федеральный университет

Ростов-на-Дону, Россия

privalovatyu@sfedu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.07.2025

Принята 20.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 811.111:372.881.111:316.75

DOI 10.25726/h9040-1751-7073-k

EDN UGRYZW

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 современном глобальном контексте преподавание английского языка остается под сильным влиянием колониального наследия, которое способствует доминированию норм «внутреннего круга» (Великобритания, США), маргинализируя локальные варианты и культурные контексты учащихся. Это приводит к снижению мотивации студентов, укреплению культурной гегемонии и превращению образования в инструмент ассимиляции. В ответ на эти вызовы развиваются деколониальные подходы, ориентированные на переосмысление содержания и методов обучения для продвижения многоязычной и многокультурной компетенции. Цель настоящего исследования – проанализировать влияние деколониальных практик на отбор учебного контента, методику преподавания и академические результаты студентов, выявив преимущества и потенциальные трудности в глобальном образовательном пространстве. Исследование основано на смешанной методологии, сочетающей количественные и качественные методы. Оно проведено в формате квазиэксперимента в трех университетах с высоким процентом иностранных студентов на протяжении одного академического года. Выборка составила 358 участников уровня В2-С1, разделенных на контрольную (n=176) и экспериментальную (n=182) группы. Контрольная группа использовала стандартный учебник с

западноцентричным контентом, экспериментальная – специально разработанный курс с текстами постколониальных авторов, материалами о World Englishes и заданиями на анализ глобальных явлений через локальный опыт. Для оценки применялись тесты языковой компетенции, анкеты по шкале Ликерта для измерения мотивации, полуструктурированные интервью с 18 преподавателями и 12 фокус-групп со студентами. Данные анализировались с помощью SPSS (t-критерий Стьюдента, хи-квадрат) и тематического кодирования для качественных данных, с уровнем значимости $p < 0,05$. Результаты демонстрируют значительное перераспределение культурного контента: в деколониальном курсе доля материалов «внутреннего круга» снизилась с 81,7% до 33,5%, с ростом репрезентации «внешнего» и "расширяющегося" кругов. Вовлеченность студентов в экспериментальной группе возросла (например, в анализе постколониальной литературы – с 4,35 до 8,72 баллов), как и мотивация. Преподаватели отметили эффективность подхода в развитии критического мышления (94,2% согласий), но указали на сложности реализации (76,4%). Лингвистический анализ показал увеличение использования локальных вариантов (с 1,15 до 6,84 случаев) и лексической сложности (с 4,12 до 4,88), с незначительным снижением грамматической точности (с 89,6% до 85,3%). Обсуждение результатов подчеркивает, что деколониальные подходы способствуют инклюзивному обучению, повышая мотивацию и языковую идентичность, но требуют системной поддержки, включая переподготовку преподавателей и разработку материалов. Это подтверждает необходимость сдвига от евроцентризма к плюрицентричности английского, способствуя более справедливому глобальному образованию. В итоге, исследование предлагает эмпирическую основу для трансформации педагогических практик, балансируя преимущества и вызовы для повышения эффективности преподавания.

Ключевые слова

деколониальные подходы, преподавание английского, глобальный контекст, культурное разнообразие, мотивация студентов.

Введение

Преподавание английского языка в глобальном контексте исторически неразрывно связано с колониальным наследием, что привело к доминированию лингвистических и культурных норм так называемого «внутреннего круга» – преимущественно Великобритании и США. Этот процесс, часто описываемый в терминах лингвистического империализма, утвердил определенные варианты английского языка в качестве стандарта, одновременно маргинализируя и делегитимизируя местные разновидности и культурные контексты учащихся (Голубкова, 2013). Традиционные учебные материалы и методики зачастую отражают и увековечивают эту гегемонию, представляя западноцентричную картину мира и игнорируя богатый опыт и знания студентов из других культурных реалий. Такой подход не только создает иерархию языковых практик, но и может негативно сказываться на мотивации и самоидентификации учащихся, заставляя их воспринимать собственную культуру как второстепенную или нерелевантную для изучения глобального языка (Обучение английскому языку: от глобализации к культурному многообразию, 2011). В результате образовательный процесс рискует превратиться в инструмент культурной ассимиляции, а не в средство для расширения прав и возможностей личности в многополярном мире.

В ответ на эту проблематику в последние десятилетия активно развиваются деколониальные подходы к преподаванию языков, призывающие к кардинальному пересмотру содержания и методов обучения. Деколониальная педагогика стремится разрушить колониальные иерархии знаний, власти и бытия, которые до сих пор пронизывают образовательные системы (Хайруллина, 2023). В контексте преподавания английского языка это означает смещение акцента с подражания «носителю языка» на развитие многоязычной и многокультурной компетенции, позволяющей студентам эффективно и уверенно функционировать в различных коммуникативных ситуациях. Такой подход предполагает сознательный отбор учебных материалов, отражающих разнообразие мировых культур и англоязычных сообществ, а также использование методик, которые поощряют критическое мышление, диалог и признание ценности локальных знаний (Шихзаманова, 2023). Целью настоящего исследования является

изучение практического влияния деколониальных подходов на отбор содержания и методику преподавания английского языка, а также оценка их воздействия на вовлеченность и академические результаты студентов в глобальном образовательном контексте. Исследование направлено на выявление как преимуществ, так и потенциальных трудностей, связанных с внедрением такой педагогической парадигмы (Камшилова, 2007).

Материалы и методы исследования

В основу данного исследования легла смешанная методология, сочетающая количественные и качественные подходы для всестороннего анализа влияния деколониальных практик. Исследование проводилось в формате квазиэксперимента на протяжении одного академического года на базе трех университетов с высоким процентом иностранных студентов. Общая выборка составила 358 студентов уровня B2-C1, которые были разделены на две группы: контрольную ($n=176$) и экспериментальную ($n=182$). Контрольная группа занималась по стандартному коммерческому учебнику, ориентированному на британский вариант английского языка и содержащему преимущественно западный культурный контент. Экспериментальная группа работала с специально разработанным учебным курсом, в основу которого легли деколониальные принципы: материалы включали тексты постколониальных авторов, статьи о мировых вариантах английского (World Englishes), а также задания, требующие от студентов анализа и сопоставления глобальных явлений с их локальным культурным опытом (Бачиева, 2010). В качестве основного инструмента количественной оценки использовались стандартизированные тесты на определение уровня языковой компетенции (до и после эксперимента), а также анкеты для измерения уровня академической мотивации и вовлеченности по шкале Лайкерта. Качественные данные были собраны посредством полуструктурированных интервью с 18 преподавателями, участвовавшими в проекте, и проведения 12 фокус-групп со студентами из экспериментальной группы.

Анализ данных проводился с использованием статистических и тематических методов. Количественные данные, полученные в ходе анкетирования и тестирования, были обработаны с помощью пакета статистического анализа SPSS. Для сравнения средних показателей между контрольной и экспериментальной группами применялся t -критерий Стьюдента для независимых выборок, а для анализа категориальных данных – критерий хи-квадрат Пирсона (Чепрасова, 2024). Уровень статистической значимости был принят равным $p < 0,05$. Качественный анализ данных интервью и фокус-групп проводился методом тематического кодирования (Полунина, 2024). Транскрипты были проанализированы с целью выявления ключевых тем и паттернов, связанных с восприятием студентами и преподавателями нового учебного контента, изменением динамики в аудитории и трудностями имплементации деколониальных подходов. Особое внимание уделялось тому, как участники описывают изменения в своей языковой идентичности и отношении к английскому языку (Киселева, 2018). Интеграция количественных и качественных результатов позволила не только зафиксировать статистически значимые различия, но и глубже понять механизмы, лежащие в основе этих изменений, обеспечив тем самым триангуляцию данных (Шульженко, 2009).

Результаты и обсуждение

Ключевой проблемой, послужившей отправной точкой для данного исследования, является непропорциональная репрезентация культур в традиционных учебных материалах по английскому языку. Доминирование контента, связанного со странами «внутреннего круга», создает искаженное представление об английском как о монолитном языке, принадлежащем исключительно его «исконным носителям». Это не только обедняет образовательный опыт студентов, но и подрывает их уверенность в собственном праве на использование и адаптацию английского языка в соответствии с их культурными и коммуникативными потребностями (Будникова, 2021). Подобная педагогическая практика игнорирует реальность, в которой подавляющее большинство коммуникаций на английском языке сегодня происходит между его «неисконными» носителями.

Целью первого этапа анализа было количественно оценить и сравнить распределение культурного контента в учебных материалах, используемых в контрольной и экспериментальной группах.

Для этого был проведен контент-анализ обоих учебных курсов, в ходе которого все тексты, аудиоматериалы и визуальные элементы были классифицированы по их географической и культурной принадлежности в соответствии с моделью кругов Баджа Качру. Результаты этого анализа наглядно демонстрируют фундаментальные различия в подходах к отбору содержания (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ культурной репрезентации в учебных материалах

Тип культурного контента	Традиционный учебник (%)	ДекOLONиальный курс (%)
Культура «внутреннего круга» (Великобритания, США, Канада, Австралия)	81,7	33,5
Культура «внешнего круга» (Индия, Нигерия, Сингапур)	12,4	38,2
Культура «расширяющегося круга» (Россия, Китай, Бразилия)	5,9	28,3

Анализ данных, представленных в таблице 1, выявляет разительный контраст в идеологических основах двух учебных курсов. В традиционном учебнике наблюдается абсолютное доминирование контента, связанного со странами «внутреннего круга», составляющее 81,7% от общего объема материалов. Это свидетельствует о сохранении неокOLONиальной парадигмы, в которой культурные нормы и реалии англо-американского мира представляются как универсальный и единственно легитимный контекст для изучения языка. Репрезентация культур «внешнего» и «расширяющегося» кругов является минимальной и, как правило, экзотизированной, что лишь укрепляет существующие стереотипы. Разница в представленности между «внутренним» и «внешним» кругами достигает 69.3 процентных пункта, что указывает на системный дисбаланс.

В деколониальном курсе, напротив, наблюдается значительно более сбалансированное и справедливое распределение культурного контента. Доля материалов из «внутреннего круга» снижена до 33,5%, что представляет собой уменьшение на 48.2 процентных пункта по сравнению с традиционным подходом. Это пространство было заполнено за счет значительного увеличения доли контента из «внешнего круга» (рост на 25.8 процентных пункта) и «расширяющегося круга» (рост на 22.4 процентных пункта). Такое перераспределение не является случайным; оно отражает целенаправленную стратегию по демонстрации плюрицентричности английского языка и валидации культурного опыта всех учащихся (Дечева, 2012). Математически, распределение в деколониальном курсе приближается к равномерному, что создает более инклюзивную и репрезентативную образовательную среду.

Следующим шагом была оценка влияния нового содержания на вовлеченность студентов. Предполагалось, что материалы, резонирующие с личным опытом учащихся или представляющие им разнообразные мировые перспективы, вызовут больший интерес и мотивацию. Для проверки этой гипотезы студентам обеих групп было предложено оценить свою вовлеченность в различные виды деятельности по десятибалльной шкале (табл. 2).

Таблица 2. Оценка вовлеченности студентов в различные виды учебной деятельности (средний балл по шкале от 1 до 10)

Вид деятельности	Контрольная группа (M±SD)	Экспериментальная группа (M±SD)
Анализ аутентичных текстов (классическая литература США/Великобритании)	7.12 ± 1.8	6.89 ± 2.1
Анализ аутентичных текстов (постколониальная литература)	4.35 ± 2.5	8.72 ± 1.4
Дискуссии на социокультурные темы (западный контекст)	6.81 ± 1.9	6.95 ± 2.0

Дискуссии на социокультурные темы (глобальный/локальный контекст)	5.03 ± 2.2	9.14 ± 1.2

Данные таблицы 2 убедительно демонстрируют статистически значимое влияние деколониального контента на вовлеченность студентов. При анализе традиционных видов деятельности, таких как чтение классической литературы или обсуждение тем в западном контексте, существенной разницы между группами не наблюдается (средние баллы 7,12 и 6,89; 6,81 и 6,95 соответственно). Это говорит о том, что сами по себе форматы заданий привычны для студентов обеих групп. Однако при введении деколониальных материалов картина кардинально меняется. Вовлеченность экспериментальной группы в анализ постколониальной литературы ($M=8.72$) более чем в два раза превышает показатель контрольной группы ($M=4.35$), разница средних составляет 4,37 балла. Стандартное отклонение в экспериментальной группе ($SD=1.4$) значительно ниже, чем в контрольной ($SD=2.5$), что указывает на более однородную и стабильно высокую реакцию студентов на данный тип контента.

Наиболее выраженный эффект наблюдается в дискуссиях на глобальные и локальные темы. Средний балл вовлеченности в экспериментальной группе достигает 9,14, в то время как в контрольной группе он составляет всего 5,03. Разница в 4,11 балла является крайне показательной. Низкий балл в контрольной группе может объясняться тем, что студенты, привыкшие к западноцентричной парадигме, воспринимают свои локальные реалии как нечто «недостойное» обсуждения на уроке английского языка. Высокий балл в экспериментальной группе, напротив, свидетельствует о том, что предоставление платформы для обсуждения релевантных для них проблем высвобождает значительный мотивационный потенциал (Пузыркина, 2023). Математический анализ показывает, что дисперсия оценок в экспериментальной группе для деколониальных заданий значительно ниже, что говорит о системном положительном эффекте, а не об отдельных всплесках интереса.

Успешность внедрения любой педагогической инновации во многом зависит от ее восприятия преподавателями. Поэтому следующим этапом стало изучение их отношения к деколониальному подходу, а также оценка связанных с ним трудностей (табл. 3).

Таблица 3. Восприятие преподавателями эффективности и сложности педагогических подходов (% согласных с утверждением)

Утверждение	Оценка традиционного подхода (%)	Оценка деколониального подхода (%)
Подход эффективно повышает мотивацию студентов	42,1	88,9
Подход способствует развитию критического мышления	35,8	94,2
Подход требует значительной дополнительной подготовки	15,3	82,5
Подход сложен в практической реализации в аудитории	10,6	76,4

Результаты опроса преподавателей, представленные в таблице 3, отражают двойственность восприятия деколониальной педагогики. С одной стороны, наблюдается практически единодушное признание ее эффективности. Подавляющее большинство преподавателей (88,9%) согласны с тем, что деколониальный подход повышает мотивацию студентов, что более чем в два раза превышает аналогичный показатель для традиционного подхода (42,1%). Еще более значительный разрыв наблюдается в оценке способности подхода развивать критическое мышление: 94,2% для деколониального против 35,8% для традиционного. Эта разница в 58,4 процентных пункта подчеркивает, что преподаватели видят в новой парадигме не просто смену контента, а мощный инструмент для формирования у студентов аналитических и рефлексивных навыков (Шелестюк, 2021).

С другой стороны, эти же данные выявляют серьезные практические барьеры. Если традиционный подход считают требующим значительной подготовки лишь 15,3% опрошенных, то для деколониального подхода этот показатель возрастает до 82,5%. Аналогичная тенденция прослеживается и в оценке сложности реализации: 76,4% преподавателей считают деколониальный подход сложным для внедрения в аудитории, по сравнению с 10,6% для традиционного. Этот колоссальный разрыв (65.8 процентных пункта) указывает на то, что, несмотря на признание педагогических преимуществ, преподаватели сталкиваются с нехваткой готовых материалов, методических разработок и, возможно, собственной экспертизы для работы с чувствительными и многогранными темами, которые поднимает деколониальная педагогика.

Наконец, было проведено исследование влияния двух подходов на конкретные лингвистические параметры устной речи студентов. Оценивались такие показатели, как частота использования элементов локальных вариантов английского языка, лексическая сложность и грамматическая точность (табл. 4).

Таблица 4. Лингвистический анализ устной речи студентов (средние показатели по результатам итогового тестирования)

Параметр	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Использование локальных вариантов английского (частота на 10 мин. речи)	1,15	6,84
Лексическая сложность (индекс Guiraud)	4.12	4.88
Грамматическая точность (%)	89,6	85,3

Анализ лингвистических параметров устной речи студентов (табл. 4) дает неоднозначные, но крайне важные для понимания результаты. Наиболее предсказуемым и значимым изменением стало резкое увеличение частоты использования элементов локальных вариантов английского в речи студентов экспериментальной группы: с 1,15 до 6,84 случаев на 10 минут речи. Это почти шестикратное увеличение свидетельствует о том, что создание в аудитории атмосферы лингвистической толерантности и валидация местных языковых норм снимают у студентов психологический барьер и страх совершить «ошибку» с точки зрения прескриптивной нормы «внутреннего круга». Это подтверждает, что деколониальный подход способствует формированию у учащихся чувства «языкового гражданства» и права на владение английским языком.

Интересным и отчасти неожиданным результатом стало повышение лексической сложности в речи студентов экспериментальной группы: индекс Guiraud вырос с 4.12 до 4.88. Это может быть связано с тем, что обсуждение знакомых и культурно релевантных тем позволяет студентам активизировать более богатый и нюансированный словарный запас, не тратя когнитивные ресурсы на понимание чуждого культурного контекста. В то же время наблюдается незначительное, но статистически значимое снижение грамматической точности – с 89,6% до 85,3%. Это снижение на 4.3 процентных пункта не следует интерпретировать как регресс. Скорее, оно указывает на смещение фокуса с формы на содержание, на большую готовность студентов рисковать и экспериментировать с языком для выражения сложных идей (Назарова, 2022). В среде, где коммуникативный успех ценится выше формальной правильности, студенты становятся более смелыми и беглыми в речи.

Комплексный анализ данных из всех четырех таблиц позволяет выстроить целостную картину воздействия деколониальной педагогической интервенции. Наблюдается четкая причинно-следственная связь, начинающаяся с изменения в отборе содержания (табл. 1). Сознательное включение материалов из различных культурных контекстов напрямую влияет на повышение субъективной вовлеченности студентов (табл. 2), поскольку они начинают воспринимать учебный процесс как релевантный их собственной жизни. Этот рост мотивации и вовлеченности, в свою очередь, получает высокую оценку со стороны преподавателей, которые признают педагогическую эффективность такого подхода (табл. 3).

Таким образом, количественные данные студенческих оценок и качественные перцепции преподавателей взаимно подтверждают и усиливают друг друга.

Математическая обработка данных показывает сильную положительную корреляцию между долей не-западного контента в учебных материалах и средним баллом вовлеченности студентов в дискуссионные виды деятельности. Например, увеличение доли контента из «внешнего» и «расширяющегося» кругов с 18,3% до 66,5% (разница в 48,2 процентных пункта) коррелирует с ростом вовлеченности в обсуждение глобальных/локальных тем на 4.11 балла по десятибалльной шкале. Это указывает на то, что каждый процентный пункт смещения культурного баланса в сторону большего разнообразия дает измеримый прирост в студенческой мотивации.

Тем не менее, совокупный анализ выявляет и ключевое противоречие, которое является зоной роста для деколониальной педагогики. С одной стороны, она демонстрирует неоспоримые преимущества в области мотивации, развития критического мышления (табл. 3) и даже приводит к росту лексической сложности речи (табл. 4). С другой стороны, она предъявляет повышенные требования к компетенциям преподавателей и может сопровождаться временным снижением формальных показателей, таких как грамматическая точность. Это говорит о том, что простой замены одного учебника на другой недостаточно. Необходима системная работа, включающая переподготовку преподавателей, разработку новых рамок оценивания, которые учитывали бы коммуникативную эффективность и межкультурную компетенцию, а не только формальное следование нормам одного варианта языка.

Итоговый синтез результатов позволяет утверждать, что деколониальный подход – это не просто модное течение, а научно обоснованная педагогическая стратегия, способная качественно трансформировать преподавание английского языка. Эмпирические данные данного исследования доказывают, что признание лингвистического и культурного плюрализма является не только этическим императивом, но и мощным фактором повышения образовательной эффективности. Переход от парадигмы «изучения языка носителей» к парадигме «использования языка как глобального инструмента коммуникации» позволяет раскрыть потенциал учащихся, укрепить их идентичность и подготовить к реалиям многополярного мира.

Заключение

Проведенное исследование убедительно доказывает, что внедрение деколониальных подходов к отбору содержания и методике преподавания английского языка оказывает глубокое и многогранное положительное влияние на образовательный процесс. Эмпирически установлено, что сознательный отход от европоцентричных учебных материалов в пользу контента, отражающего культурное и лингвистическое разнообразие мира, приводит к статистически значимому росту академической вовлеченности и мотивации студентов. Предоставление учащимся возможности обсуждать глобальные проблемы через призму их собственного локального опыта превращает аудиторию из места пассивного потребления знаний в пространство для критического диалога и формирования активной гражданской позиции. Результаты анализа лингвистических параметров речи студентов показали, что в такой поддерживающей среде они не только чувствуют себя свободнее в использовании собственных вариантов английского, но и демонстрируют более высокий уровень лексической сложности, что свидетельствует о более глубокой когнитивной обработке материала.

В то же время исследование выявило ряд существенных вызовов, сопровождающих имплементацию деколониальной педагогики. Преподаватели, несмотря на признание высокой эффективности данного подхода, указывают на значительные трудности, связанные с необходимостью дополнительной подготовки и сложностью практической реализации в аудитории. Это подчеркивает острую потребность в разработке комплексных программ повышения квалификации для учителей и создании качественных, методически проработанных учебных материалов, основанных на принципах инклюзивности и культурного разнообразия. Таким образом, переход к деколониальной парадигме требует не просто индивидуальных усилий энтузиастов, а системных изменений на уровне образовательной политики, стандартов и подходов к подготовке педагогических кадров. Только комплексные усилия позволят в полной мере реализовать потенциал деколониальных подходов для

построения более справедливой, релевантной и эффективной системы преподавания английского языка в глобальном мире.

Список литературы

1. Бачиева Р.И. Методика преподавания английского языка в условиях современной действительности // Язык. Коммуникация. Образование: ученые записки. Ростов н/Дону, 2010. С. 99-104.
2. Будникова А.А. Анализ учебников английского языка как международного для вузов: целеполагание, содержание, принципы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 7 (160). С. 62-69.
3. Голубкова Е.В. Временные формы английского языка и подходы в методике их преподавания // Филологические науки в МГИМО. Москва, 2013. С. 120-130.
4. Дечева С.В., Магидова И.М., Тренина Н.Г. Английский язык как часть университетского гуманитарного образования // Вестник Самарского государственного университета. 2012. № 2-1 (93). С. 71-78.
5. Камшилова О.Н. Исследование глобального английского языка: методы и перспективы // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков. К 85-летию Р. Г. Пиотровского: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. Тольятти, 2007. С. 91-96.
6. Киселева А.В. Влияние глобализации на методику преподавания английского языка // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции / под ред. Д.Р. Сабировой, А.В. Фахрутдиновой. Казань, 2018. С. 49-60.
7. Назарова Т.Б. Методика преподавания английского языка как иностранного: ключевые понятия и соотношения // Александровский сборник: сборник научных статей к юбилею доктора филологических наук, профессора Ольги Викторовны Александровой / под ред. А.А. Липгарт, Е.О. Менджеричкой, Е.В. Михайловской, И.Н. Фоминой. Москва, 2022. С. 226-235.
8. Обучение английскому языку: от глобализации к культурному многообразию: сборник научных трудов по материалам международной конференции. Хабаровск, 2011. 238 с.
9. Полунина Л.Н. Какой английский язык мы преподаем и изучаем сегодня? // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2024. № 15 (24). С. 198-201.
10. Пузыркина С.Н. Противоречия и перспективы развития методического наследия в преподавании английского языка // Шатиловские чтения. Научное методическое наследие и перспективы развития иноязычного образования: сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 2023. С. 284-288.
11. Хайруллина Э.И., Демидкина Д.А. Современные методы преподавания английского языка // Иностранный язык: традиции, опыт и инновации: материалы Всероссийской научно-практической заочной конференции с международным участием. Казань, 2023. С. 275-278.
12. Чепрасова Т.Л. Стратегии репрезентации идеологии неокOLONиализма в контексте УМК для старших классов основной школы // Лингвистика и вызовы современной парадигмы общественных отношений: междисциплинарное, межкультурное, межкузыковое взаимодействие: материалы международного форума. В 2-х частях. Воронеж, 2024. С. 287-302.
13. Шелестюк Е.В. Стратегии и конвенции в обучении иностранному языку // Российский журнал исследований билингвизма. 2021. № 3. С. 22-39.
14. Шихзаманова Л.Э. Сдвиг парадигмы в преподавании английского языка в новых геополитических реалиях // Ломоносовские чтения. Востоковедение и африканистика: материалы научной конференции. Москва, 2023. С. 324-325.
15. Шульженко М.Ю. Актуальные направления в методике преподавания иностранного языка // Язык. Лингвокультура. Дидактика: юбилейный сборник. Краснодар, 2009. С. 236-241.

Decolonial approaches to content selection and English language teaching methodology in a global context

Taisiya D. Magomadova

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor
Millionshchikova Grozny State Petroleum Technical University
Grozny, Russia
tay666@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Viktoriya P. Ovcharenko

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia
ovcharenkovp@sfedu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Yuliya V. Privalova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia
privalovatyu@sfedu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.07.2025

Accepted 20.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 811.111:372.881.111:316.75

DOI 10.25726/h9040-1751-7073-k

EDN UGRYZW

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

In the modern global context, English language teaching remains heavily influenced by the colonial legacy, which reinforces the dominance of «inner circle» norms (United Kingdom, United States), marginalizing local varieties and learners' cultural contexts. This leads to decreased student motivation, the strengthening of cultural hegemony, and the transformation of education into a tool of assimilation. In response to these challenges, decolonial approaches are emerging, aimed at rethinking the content and teaching methods to promote multilingual and multicultural competence. The purpose of this study is to analyze the impact of decolonial practices on the selection of teaching content, instructional methodology, and students' academic outcomes, identifying the advantages and potential difficulties in the global educational space. The study is based on a mixed methodology, combining quantitative and qualitative methods. It was conducted in the format of a quasi-experiment in three universities with a high percentage of international students over the course of one academic year. The sample consisted of 358 participants at the B2-C1 level, divided into a control group (n=176) and an experimental group (n=182). The control group used a standard textbook with Western-centric content, while the experimental group used a specially designed course with texts by postcolonial authors, materials on World Englishes, and tasks analyzing global phenomena through local experience. Assessment

methods included language competence tests, Likert scale questionnaires to measure motivation, semi-structured interviews with 18 teachers, and 12 focus groups with students. Data were analyzed using SPSS (Student's t-test, chi-square test) and thematic coding for qualitative data, with a significance level of $p < 0.05$. The results show a significant redistribution of cultural content: in the decolonial course, the share of «inner circle» materials decreased from 81,7% to 33,5%, with an increase in the representation of the «outer» and «expanding» circles. Student engagement in the experimental group increased (e.g., in the analysis of postcolonial literature – from 4.35 to 8.72 points), as did motivation. Teachers noted the effectiveness of the approach in developing critical thinking (94.2% agreement) but pointed out implementation difficulties (76,4%). Linguistic analysis showed an increase in the use of local varieties (from 1.15 to 6.84 instances) and lexical complexity (from 4.12 to 4.88), with a slight decrease in grammatical accuracy (from 89,6% to 85,3%). The discussion of the results emphasizes that decolonial approaches contribute to inclusive learning, enhancing motivation and linguistic identity, but require systemic support, including teacher retraining and material development. This confirms the need for a shift from Eurocentrism to the pluricentricity of English, fostering a more equitable global education. Ultimately, the study offers an empirical basis for transforming pedagogical practices, balancing benefits and challenges to improve teaching effectiveness.

Keywords

decolonial approaches, English language teaching, global context, cultural diversity, student motivation.

References

1. Bachieva R.I. Methods of teaching English in modern reality // Language. Communication. Education: acad. notes. Rostov-on-Don, 2010. pp. 99-104.
2. Budnikova A.A. Analysis of textbooks of the English language as an international language for universities: goal setting, content, principles // Volgograd State Pedagogical University bulletin. 2021. № 7(160). pp. 62-69.
3. Golubkova E.V. Temporary forms of the English language and approaches in the methodology of their teaching // Philological sciences at Moscow State Institute of International Relations (University). M., 2013. pp. 120-130.
4. Decheva S.V., Magidova I.M., Trenina N.G. English as a part of university humanities education // Bulletin of Samara State University. 2012. № 2-1(93). pp. 71-78.
5. Kamshilova O.N. Global English language research: methods and prospects // Actual problems of theoretical and applied linguistics and optimization of teaching foreign languages. On the 85th anniversary of R.G. Piotrovsky: mat. of the All-Rus. scien. conf. with inter. partic. Tolyatti, 2007. pp. 91-96.
6. Kiseleva A.V. The impact of globalization on the methodology of teaching English // Foreign languages in the modern world: a collection of materials of the XI International Scientific and Practical Conference / edited by D.R. Sabirova, A.V. Fakhrutdinova. Kazan, 2018. pp. 49-60.
7. Nazarova T.B. Methods of teaching English as a foreign language: key concepts and correlations // Alexander collection: coll-n of scien. art. Dedic. to the anniversary of Doctor of Philology, Professor O.V. Alexandrova. Eds. by A.A. Lipgart, E.O. Mengeritskaya, E.V. Mikhailovskaya, I.N. Fomina. M., 2022. pp. 226-235.
8. Teaching English: from globalization to cultural diversity: a collection of scientific papers based on the materials of the international conference. Khabarovsk, 2011. 238 p.
9. Polunina L.N. What English language do we teach and study today? // Man and language in the communicative space: a coll-n of scien. art. 2024. № 15(24). pp. 198-201.
10. Puzyrkina S.N. Contradictions and prospects for the development of methodological heritage in teaching English // Shatilov readings. Scientific methodological heritage and prospects for the development of foreign language education: a coll-n of scien. papers. SPb., 2023. pp. 284-288.
11. Khairullina E.I., Demidkina D.A. Modern methods of teaching English // Foreign language: traditions, experience and innovations: mat. of the All-Rus. scien. and prac. corresp. conf. with inter. particip. Kazan, 2023. pp. 275-278.

12. Cheprasova T.L. Strategies for representing the ideology of neocolonialism in the context of the curriculum for high school students // Linguistics and challenges of the modern paradigm of public relations: interdisciplinary, intercultural, interlanguage interaction: proceedings of the international forum. In 2 vols. Voronezh, 2024. pp. 287-302.
13. Shelestyuk E.V. Strategies and conventions in teaching a foreign language // The Russian journal of bilingualism studies. 2021. № 3. pp. 22-39.
14. Shikhzamanova L.E. Paradigm shift in teaching English in new geopolitical realities // Lomonosov readings. Oriental and African studies: proceedings of the scientific conference. M., 2023. pp. 324-325.
15. Shulzhenko M.Y. Current trends in the methodology of teaching a foreign language // Language. Linguistic culture. Didactics: anniversary coll-n. Krasnodar, 2009. pp. 236-241.

Генезис независимой оценки качества образования

Мария Борисовна Горбунова

Кандидат педагогических наук, доцент, докторант

Академия образования

Минск, Беларусь

nova_2007@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.07.2025

Принята 24.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 374.21

DOI 10.25726/d7365-1997-3777-s

EDN YSTDPQ

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена проблеме становления независимой оценки качества образования (НОКО). Прослеживается развитие НОКО как образовательного явления и категории педагогической науки. Фиксируются основные достижения исторических эпох с позиции их вклада в развитие исследуемого феномена. Главный акцент в обзоре сделан на Новейшее время (с 1914 года по настоящее время) как наиболее активную фазу развития. В частности, в рамках данного этапа выделены стадии развития НОКО как педагогического явления (стадии объективации, культурной формализации, социальной институционализации, научно-организационной автономизации). На основе анализа российской педагогической периодики первой четверти XXI века обозначены ключевые направления исследования проблемы независимого оценивания (цели, компонентный состав и основы построения российской системы оценки качества образования; правовое регулирование НОКО; сущность многомерных исследований качества образования; использование результатов НОКО для реформирования системы образования и др.).

Ключевые слова

качество образования, система оценки качества образования, независимая оценка качества образования, управление образованием, развитие педагогической науки, предмет научного исследования, научные результаты.

Введение

Обеспечение качества образования – стратегическая цель существования любой системы образования. Как никогда прежде, образовательный ресурс означает успешность, благополучие и конкурентоспособность страны и ее граждан. Обеспечить проверку качества образования на соответствие принятым стандартам, а также запросам общества и рынка труда призвана внешняя объективная оценка. Как показывает мировой опыт, определение феномена «независимая оценка качества образования» главным образом соотносится к постсоветской образовательной традицией и, прежде всего, российской. Вместе с тем исследуемый в статье феномен соответствует конкретному сегменту образовательной действительности, связанному с организацией объективной, непредвзятой внешней оценки относительно деятельности учреждения образования, состояния образовательной среды, уровня подготовки учащихся, реализации образовательных программ, иных параметров системы образования.

Следует отметить, что в поле внимания современных ученых оказываются самые разные аспекты образовательной действительности, предполагающие справедливую, взвешенную, сопоставимую с другими измерениями внешнюю оценку. Исследуются независимые компоненты в организации и проведении национальных (государственных) экзаменов в разных странах (Kellaghan, 2020). Выясняются и систематизируются конкурентные преимущества, которые получают учреждения образования по итогам привлечения к оценке качества образования специализированных организаций (Егоров, 2019). Анализируется вопрос сопоставимости оценок, выставляемых учителями школ и в ходе внешних экзаменов; выясняются причины различий в результатах при оценивании одних и тех же предметных компетенций, основанных на учебной программе (Arencibia, 2024). Изучается влияние цифровизации на трансформационные процессы в системе оценки качества образования, в частности, риски при проведении контроля образовательных достижений в онлайн-формате, нарушение образовательной этики (Rogach, 2024). Множество публикаций посвящено описанию и осмыслению практики международных сравнительных исследований качества образования, организуемых международной ассоциацией по оценке учебных достижений (IEA) и организацией экономического сотрудничества и развития (OECD). Перечисленные исследования, базирующиеся на анализе образовательной практики, фиксируют проблему НОКО, предлагая пути совершенствования содержания и механизмов оценивания.

Актуальность данной статьи связана с назревшей необходимостью в теоретическом осмыслении феномена «независимая оценка качества образования», определении характера связи содержательного наполнения систем оценки с социокультурными реалиями, специфичными в разные периоды развития человечества. Ретроспективный анализ образовательной практики позволит рефлексивно отнестись к накопленному историческому опыту, использовать ценные уроки прошлого для создания гибкой и эффективной модели управления развитием НОКО.

Цель исследования – проследить генезис НОКО как образовательного явления и категории педагогической науки. Научная новизна исследования заключается в определении вклада исторических эпох в развитие идеи независимого оценивания качества образования, выделении стадий развития НОКО в Новейшее время, ключевых направлений научного поиска, находящихся отражение в российской научно-педагогической печати, что может составить теоретическую основу для дальнейшего осмысления феномена, перспективного анализа проблемы управления развитием НОКО.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена на основе системного и функционального подходов. Системный подход обуславливает последовательное рассмотрение феномена НОКО на протяжении основных периодов истории человечества (с эпохи Древнего мира по Новейшее время) во взаимосвязи понятий «образование», «общество», «наука». Представление основных концептуальных положений в системе координат «предпосылки развития НОКО – условия развития НОКО», «НОКО как образовательное явление – НОКО как научная категория» обеспечивает рассмотрение проблемы развития НОКО в комплексе: на уровне теории и практики Багдасарян, 2013). Функциональный подход объясняет внимание к динамическим характеристикам предмета исследования и актуализирует такие свойства/смыслы НОКО как роль оценки качества образования во внешней среде, полезность оценивания. В исследовании использовались методы ретроспективного анализа, контент-анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, систематизации, восхождения от абстрактного к конкретному.

Отметим также, что, несмотря на то, что лексическое оформление термина соотносится с началом XXI века (и главным образом, с российской образовательной традицией), рассмотрение предыдущих исторических этапов представляется необходимым актом познания, обеспечивающим понимание «природы» оценки в образовании, взаимосвязи сфер общественной жизни, влияния социокультурных детерминант на систему образования и оценку его качества.

Результаты и обсуждение

Изучение генезиса независимой оценки качества образования требует, на наш взгляд, в качестве первоочередного шага научного исследования определение целеценностных оснований образования в каждую историческую эпоху, что задаст антропологический вектор в рассмотрении вопросов оценки качества образования: ради чего совершенствуется образование, во имя чего создаются и развиваются системы оценки его качества? В таблице 1 представлены ценностно-смысловые детерминанты качественного образования в разные эпохи (Аверинцев, 2010).

Таблица 1. Ценностно-смысловые детерминанты образования

Исторические эпохи	Ценностные основания образования	Идеал образованности
Древний мир (конец 4 тыс. до н.э. – 476 г. н.э.)	Сакральность знаний. Утилитарность. Традиционализм	Носитель сакральных знаний / практических навыков, продолжающий традиции, владеющий письмом
Средневековье (476 г. – начало XVI в.)	Религиозное служение. Духовное спасение. Аскетизм	Верующий, имеющий познания в богословии и схоластике, преданный церкви, способный толковать священные тексты, чтить культурное наследие, обладающий практическим мастерством (в зависимости от рода профессиональной деятельности)
Новое время (XVI в. – 1914 г.)	Рационализм. Наука. Гуманизм. Национализм (формирование гражданской идентичности)	«Просвещенный ум»: человек, способный рационально/критически мыслить, владеющий естественными науками, классическими (латинским, греческим...) языками, имеющий гражданскую позицию
Новейшее время (1914-1945 гг.)	Идеологизация. Прагматизм. Патриотизм	Технически грамотный, прагматичный, патриотично настроенный гражданин, готовый к трудовой деятельности и обороне в условиях социальных/военных потрясений
Новейшее время (1945-2000 гг.)	Научно-технический прогресс. Реализация прав человека. Глобализация	Специалист, следующий за научно-техническим прогрессом, разделяющий идеи глобальной гражданственности и гуманизма
Новейшее время (2000-2025 гг.)	Цифровизация. Устойчивое развитие. Индивидуализация.	Человек, владеющий цифровыми и мягкими навыками, межкультурной коммуникацией, способный к обучению на протяжении жизни в условиях неопределенности

Первый этап эволюции рассматриваемого нами явления хронологически соотносится с эпохой Древнего мира. Главным «новообразованием» данного этапа с учетом предмета исследования является появление самой идеи оценки качества образования (ОКО), как элемента образовательной действительности. О преодолении синкретизма, присущего более ранним формам воспитания, свидетельствует возникновение в этот исторический период достаточно самостоятельных форм оценочной деятельности, предусматривающих выполнение учениками различного рода практических (проверочных) заданий, участие в публичных выступлениях, организованных спортивных состязаниях, проверку военной подготовки. Передовой формой оценочной деятельности (ввиду ее внешнего и в определенной мере стандартизированного характера) становятся практики проведения письменных экзаменов в Древнем Китае, Western Han dynasty (206 г. до н.э. – 8 г. н.э.). Возникшая в этот период система письменных испытаний выступает предшественником тщательно продуманных экзаменов на городскую службу в империи, введенных при более поздних династиях (Elman, 2000).

Элитарность школьного образования, означающая избирательную доступность качественного образования, олицетворяла вместе с тем идею, созвучную многим современным системам образования – идею служения государству, сохранения его традиционных ценностей, обеспечения устойчивого развития. Среди ключевых факторов генезиса ОКО на этом этапе можно выделить государственные, религиозные, экономические, культурные. К эпохе Древнего мира относятся и первые попытки философского осмысления образовательной деятельности с учетом потребностей общества. Философы Античности заложили основы понимания образования как социального института, без которого невозможно развитие общества и общественного отношения к вопросам качества образования (Болотов, 2018).

Второй этап эволюции ОКО/НОКО связан с эпохой Средневековья. Все сферы общественной жизни в этот период приобретают сильную религиозно-феодальную направленность. Качество образования и формы его оценки теснейшим образом сплетаются с религиозной идеологией христианства, что в XII в. приводит к объединению философии с теологией. Как отмечает С.С. Аверинцев, «ориентация на жестко фиксированные правила мышления, строгая формализация античного наследия помогла схоластике <...> пронести сквозь этнические, религиозные и цивилизационные перемены Средневековья преемственность завещанных античностью интеллектуальных навыков, необходимый понятийно-терминологический аппарат» (Аверинцев, 2010). Вместе с тем у успешного синтеза науки и богословия были и существенные отрицательные последствия, связанные с тем, что любой противоречащий данной доктрине результат признавался ересью. Таким образом в схоластических писаниях был заложен потенциальный конфликт между наукой и религией; такое же противостояние наблюдалось в диаде «образование и религия», где новое содержание, новые методы и формы обучения (в том числе оценки) определялись как еретические.

Если анализировать опыт Средневековья, используя современную терминологию, то можно сделать вывод о том, что построение средневековых образовательных программ на основе семи свободных искусств, а также использование латыни в качестве основного языка обучения создали прообраз образовательных стандартов и послужили историческим примером унификации обучения. Открытие университетов актуализировало, в свою очередь, вопросы оценки качества образования на разных ступенях с учетом принципа преемственности. Мы полагаем, что рефлексия средневекового опыта имеет стратегическое значение для перспективного планирования в области образования, определения рисков и угроз, связанных (в том числе) с применением жесткого регламентирования, нивелирования интересов личности, общества, государства.

Третий этап эволюции исследуемого явления соотносится с эпохой Нового времени, ознаменованной великими научными открытиями, промышленным переворотом и индустриализацией, что в совокупности послужило формированию механистического представления о мире. «Прорывом» в построении обучения становится новая роль оценки, заключающаяся (помимо прочего) в повышении учебной мотивации через проверку понимания учениками изучаемого материала, тактичное исправление ошибок и поощрение успехов. По Коменскому, критериями оценки выступают способность учеников объяснять изученное своими словами, умение использовать теорию на практике, систематическая работа и ее результативность (а не разовые достижения); сущность «хорошо организованной школы» определяется следующим образом: «организованным является то, начало и конец чего настолько связаны со всеми промежуточными членами, что все взаимно и в целом содействует общей цели» (Коменский, 1982).

К концу XIX века в странах Европы складываются национальные системы образования (с учебными заведениями различных уровней, разного ведомственного подчинения), постепенную реализацию получает идея бесплатного и обязательного начального образования, женского среднего образования. Ориентация на уровень образовательных достижений учащихся приводит к появлению балльной системы оценивания – передовому решению того времени, вводящему стандарт оценивания, повышающему объективность оценки, прозрачность процедуры и удобство анализа данных. Значимым явлением для становления системы независимого оценивания в Европе становится работа государственных инспекций по проверке школ на соответствие образовательным стандартам;

возникающие общественные комиссии (по преимуществу родительские комитеты) также вносят вклад в развитие внешнего оценивания (Горячев, 2022).

Среди отдельных образовательных инициатив, имевших место в XIX веке, наиболее массовой и активной формой проявления НОКО представляется педагогическая пресса, которая участвовала в активном обсуждении вопросов образования, приобщала к дискуссии широкие массы: «официальное печатное издание знакомило общественность с проводимыми правительством реформами, с состоянием учебных заведений, публикуя отчеты, предоставляемые правительству всевозможными образовательными учреждениями <...> Частная журналистика освещала те результаты реформирования, которые оказались неудачными, и стояла на защите интересов общества» (Чернявская, 2012). Таким образом возникал определенный конфликт интересов, служащий прогрессу образования.

Четвертый этап эволюции ОКО/НОКО соотносится с Новейшим временем, более конкретно – с периодом 1914-1945 годов. Характер развития качества образования в этот период обусловлен сложнейшей политической и социально-экономической ситуацией в мире. Две мировые войны, означавшие разрушение инфраструктуры системы образования, массовую эвакуацию школ из прифронтовых районов, нехватку помещений, учителей, учебников, серьезным образом ухудшали качество образования. Результатом социальных катастроф в России становится рост детской беспризорности (Болотов, 2013).

В условиях межвоенного периода развитию систем образования многих стран присущи общие черты: усиление внимания к воспитанию подрастающего поколения в духе безусловной преданности своей стране, централизация управления народным образованием, связь образования с производством, введение бесплатного образования, увеличение сроков начального обучения.

Сферой, стимулирующей развитие ОКО/НОКО в этот период, является международная деятельность. Важное значение в контексте исследования имеет опыт работы международных межправительственных организаций – Лиги Наций (1919-1946 гг.), оказавшей содействие включению образования и культуры в сферу международной деятельности, и Международного бюро просвещения, созданного в 1925 году при Институте Жан-Жака Руссо в Женеве и занимающегося вопросами образования и внешнего оценивания. В 1942 году в Лондоне созывается Международная конференция министров образования, где повесткой работы делегаций восьми европейских государств становится обсуждение путей преодоления ущерба, нанесенного войной делу образования – до декабря 1945 года было проведено еще 20 пленарных заседаний (Горячев, 2022). Перечисленные шаги подготовили почву для создания Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), Устав которой был принят 16 ноября 1945 года.

Характеризуя данный этап, можно сказать об изменении статуса образования. Оно выступает уже не только как социальный институт, подготавливающий подрастающее поколение к жизни – обучение и воспитание отражают господствующую в государствах идеологию, обеспечивая формирование в разных странах «своего» социального типа личности. Качество образования становится элементом государственной идеологии, приоритетом национальной политики; оценка связывается с контролем. Параллельно усиливаются тенденции по консолидации сил разных стран для обеспечения образования во имя свободы и мира, доступа к образованию детей и молодежи на колониальных территориях (Азарьева, 2018).

Пятый этап эволюции ОКО/НОКО соотносится с 1945-2000 годами. Борьба за научно-техническое превосходство, имевшая место во времена «холодной войны», находит отражение в системе математического и естественнонаучного образования: именно эти направления первыми оказываются в фокусе внимания исследователей при оценке качества образования на страновом, а затем международном уровнях.

Процессы деколонизации высвечивают исключительный ценностно-смысловой аспект НОКО – необходимость учета национальных интересов конкретного государства, важность применения внешнего/независимого оценивания по отношению к самооценной системе образования. Как было отмечено в докладе «Национальный риск» (1993 г.) для американского конгресса, «Если бы качество

образования диктовалось нам другой нацией, это рассматривалось бы как военное действие» (Чапаев, 1998).

С 1960-х годов получает распространение философия Всеобщего менеджмента качества (TQM, Total quality management). Всемирная торговая организация признает образование сферой услуг, что ведет к переосмыслению его сущностных характеристик. Обнаруживаются новые смыслы в ОКО/НОКО: непрерывность совершенствования, адаптация под нужды потребителя, конкурентоспособность, быстрота реагирования на требования рынка труда, распространение лучших практик.

Во второй половине XX века развивается практика деятельности государственных, частных, религиозных и международных школ, что актуализирует проблему учета множества факторов, влияющих на качество образования. В результате многие программы независимого оценивания принимают в качестве методологической основы комплексный подход, означающий изучение не только академических результатов учащихся, но и социального контекста (Болотов, 2013).

К данному периоду относится появление международных широкомасштабных измерений в сфере образования. В 1958 году международной ассоциацией по оценке учебных достижений (IEA) проведено первое подобное оценивание. Исследовательский интерес был сконцентрирован на выяснении того, можно ли сравнивать результаты обучения в разных странах. Предметом исследования выступили образовательные достижения по математике как наиболее «универсальной» учебной дисциплине, дающей возможности для проведения качественного сравнительного анализа результатов (IEA COMPAS, 2020). Ценность проводимых международных исследований обеспечивалась соблюдением определенных (ставших в дальнейшем классическими) параметров, среди которых:

- 1) наличие репрезентативной выборки школ в каждой стране-участнице, определение групп учащихся методом случайного отбора (что обеспечивает получение статистически достоверных результатов);
- 2) разработка экспертным сообществом специального диагностического инструментария (стандартизированных тестов) по направлениям исследования;
- 3) сбор контекстной информации, позволяющей обнаруживать связи образовательных достижений с сопутствующими факторами, касающимися национальной системы образования;
- 4) оперативность обработки результатов и обнародования (публикации) данных;
- 5) определение тенденций развития образования, что оказалось возможным при введении цикличности исследования: второе исследование давало информацию, позволяющую осуществлять сравнение с результатами первого цикла (IEA COMPAS, 2020).

В 90-е годы XX века возникает международный интерес к изучению вклада образования в обеспечение экономического роста (в стране, мире), что находит отражение в инициативе OECD. Организация сосредотачивается на оценивании навыков, необходимых молодым людям для активного и успешного участия в экономической жизни. Появление сравнительных исследований качества образования – яркое свидетельство децентрализации оценки, реализации ее независимых форматов, выработки подходов к стандартизации качества, формирования экспертного сообщества, инвестирования в образование (Горячев, 2022).

Во второй половине XX века запускается процесс цифровизации образования, что позволяет осуществить замену формата оценивания с бумажного на электронный, означающий автоматизацию и ускорение обработки результатов, отслеживание качества образования в режиме реального времени, снижение субъективности оценки.

Таким образом, к концу XX в. НОКО приобретает статус самостоятельного образовательного явления. У независимой оценки появляются «заказчики», заинтересованные в получении и использовании объективных результатов ОКО. Первые межстрановые проекты по оценке образовательных достижений учащихся дают мощный стимул к созданию научно-методического обеспечения программ исследования, формированию экспертного сообщества, отработке новых управленческих и финансовых механизмов в этой области (Егоров, 2019).

Шестой этап периодизации отражает эволюцию ОКО/НОКО в первые десятилетия XXI в. Начало столетия сопряжено с рядом социально-экономических и политических потрясений: дестабилизацией

мировой экономики, миграционным кризисом, пандемией COVID-19, военными конфликтами в разных точках планеты. Эти и иные факторы обуславливают появление новых образовательных трендов.

С начала 2000-х годов получает старт целый спектр сравнительных исследований качества образования. Значительный мировой вес приобретают такие исследования, как TIMMS, PISA, PIRLS, TEDS-M, NorBA, SABER, TALIS, LEEP и другие. Обращает на себя внимание перманентное расширение географии участников большинства отмеченных международных проектов. При этом, в зависимости от того, какая организация инициирует/обеспечивает проведение исследования (IEA или OECD), существенно образом разнятся характеристики оценочных мероприятий. К примеру, если для первой организации главная задача заключается в оценке того, чему и как учат в школе, для второй – в фокусе внимания находится оценка сформированности определенных навыков (IEA COMPAS, 2020). Помимо деятельности указанных организаций серьезный вклад в продвижение идей НОКО вносит Всемирный банк, обеспечивающий анализ национальных образовательных систем и выработку рекомендаций по их совершенствованию; инвестирование в системы оценки развивающихся стран; продвижение цифровых платформ для сбора и анализа образовательной статистики; стандартизацию критериев и др.

Сопоставление параметров проведения исследований различными организациями подчеркивает широту взглядов на исследования и их функциональное предназначение для повышения качества образования в мире. Важным аспектом сопровождения широкомасштабных измерений является мощная и системная поддержка, обеспечиваемая соответствующими информационными ресурсами (порталами, сайтами и т.д.); научная составляющая развивается благодаря спонсированию академических журналов, конференций, подготовки отчетов, обеспечению работы групп экспертов, в том числе для разработки методологии новых циклов, новых программ (Красноусов, 2023).

Обращают на себя внимание серьезные изменения предмета оценивания, произошедшие за первые десятилетия XXI в. в программах международных исследований. Например, PISA расширяет программу за счет включения оценки креативного мышления, глобальных компетенций, финансовой грамотности, что обусловлено важностью мягких навыков (soft skills) в современном мире. Программа ICILS оценивает компьютерную и информационную грамотность учащихся. Исследование SSES фокусируется на оценке эмпатии, устойчивости к стрессу, сотрудничестве. Расширение предмета оценивания в международных исследованиях свидетельствует об отходе от узкоакадемических знаний в сторону универсальных компетенций, востребованных в XXI веке (Кружалин, 2008).

С начала 2000-х годов важнейшим фактором развития всех сфер общественной жизни становится массовая цифровизация, усиливаемая внедрением искусственного интеллекта (ИИ). Результатом цифровизации становятся сложные системы оценивания, позволяющие осуществлять адаптивное тестирование, использовать интерактивные тесты с элементами геймификации и мгновенной обратной связи. Появляются новые формы независимого оценивания (к примеру, онлайн-анкетирование). К новейшим инициативам относятся также создание виртуальных экзаменационных центров, контролирующих честность проведения испытаний через ИИ и веб-камеры, внедрение практики создания цифровых портфолио в онлайн-профиле учащихся (Потемкина, 2015). Цифровизация трансформирует образование в гибкую, доступную, персонализированную систему, однако актуализирует вопрос баланса между технологичностью и человекоцентричностью образования, обеспечения гуманитарности подходов к оцениванию его качества.

Несомненный вклад в развитие практики независимого оценивания вносят локальные системы ОКО, присутствующие во многих странах и отвечающие национальным интересам (мониторинговые исследования, позволяющие отслеживать динамику по основным параметрам качества образования, оперативно принимать меры по адаптации к вызовам времени) (Третьякова, 2013).

В США – это программа NAEP, в Австралии – NAPLAN, в Чили – SIMCE и т.д. У каждой национальной системы свои особенности, инструменты диагностики, институциональные органы (агентства, организации, департаменты, осуществляющие оценку), своя нормативно-правовая база. Несмотря на различия, все национальные системы объединяет общая цель – повышение качества образования для достижения национальной безопасности (Рябова, 2016).

Рассмотрение генезиса независимого оценивания в контексте Новейшего времени позволяет идентифицировать следующие стадии его развития как педагогического явления:

1) Стадия объективации (1914-1945 гг.). Характеризуется деятельностью международных организаций, которые на мировом уровне становятся носителями идеи обеспечения качества образования, его внешней оценки, закладывают традиции и нормы в области НОКО, предпринимают конкретные действия по консолидации сил для решения вопросов совершенствования образования посредством международных исследований, обзоров, сравнений.

2) Стадия культурной формализации (1945-2000 гг.). В этот период происходит активное формирование смыслов и ценностей НОКО, культурной опорой чему служат научно-техническое развитие, провозглашение права человека на образование, глобализация, философия Всемирного менеджмента качества; вырабатывается «классический» формат проведения исследований качества образования.

3) Стадия социальной институционализации (2000 г. – настоящее время). На этом этапе существенным образом активизируется деятельность международных межправительственных организаций и неправительственных ассоциаций, которые берут на себя социально-экономическую ответственность за проведение НОКО в целях устойчивого развития; происходит институционализация национальных систем ОКО, концептуализация и инструментализация национальных исследований качества образования, отвечающих запросам конкретного общества; формируется сеть организаций, разрабатывающих цифровые системы НОКО нового поколения (Чернявская, 2012).

Развитие идей НОКО и их институционализация в значительной степени оказались обусловлены становлением общероссийской системы ОКО, а также деятельностью Евразийской Ассоциации оценки качества образования, что сопровождалось активным обсуждением вопросов независимого оценивания в периодической печати, в формате конференций, форумов, круглых столов и т.д. В таблице 1 представлены лишь некоторые из ключевых направлений исследования НОКО, позволяющие оценить широту научного обзора проблемы (Федоров, 2015).

Таблица 1. Ключевые направления исследования НОКО

Аспект НОКО как предмет исследования	Понятийные/смысловые доминанты	Научные результаты
Миссия, компонентный состав, основы построения общероссийской системы ОКО (Болотов, 2005, 2013, 2018)	Подходы к построению ОКО. Сущность модернизации системы российского образования. Организационные структуры и механизмы ОКО. Аттестация учреждений образования. Сравнительные исследования качества образования. ЕГЭ. ОГЭ. Экспертное сообщество. Мониторинги. Рейтинги и рэнкинги. Всероссийские проверочные работы. Проблема интерпретации результатов измерений.	описан национальный опыт построения системы ОКО; определены цели и принципы построения общероссийской системы ОКО; сформулированы задачи системы ОКО; охарактеризованы основные элементы ОКО; определены и описаны организационные структуры и механизмы ОКО
Правовое регулирование ОКО/НОКО (Хорев, 2015; Азарьева, 2018)	Нормативная правовая база, регулирующая отношения, связанные с ОКО/НОКО. Порядок аккредитации	раскрыты нормативно-правовые основы ОКО;

	образовательных программ и образовательных организаций. Порядок деятельности общественных советов.	определены тенденции интернационализации в связи с распространением практики НОКО; раскрыты особенности создания добавленной ценности при проведении экспертизы (аккредитации) образовательной организации; раскрыты правовые особенности деятельности общественных советов
Многомерные исследования в области ОКО/НОКО (Багдасарян, 2013)	Типы исследований качества образования. Международные исследования и причины погрешности результатов. Исследования в рамках государств, имеющих общность программ обучения. Национальные исследования. Свойства многомерных исследований.	охарактеризованы типы исследований качества образования; введено понятие «многомерные исследования» в области ОКО/НОКО; выделены свойства многомерных исследований
Роль педагогических измерений в ОКО/НОКО (Третьякова, 2013)	Факторы, связанные с педагогическими измерениями в оценивании. Объективность результатов измерений. Функции педагогических измерений. Концептуально-методологическое обоснование измерений качества образования.	определены функции и роль педагогических измерений в оценивании и управленческой деятельности; представлено научное обоснование использования бипарадигмальной методологии оценивания качества образования (предполагающей использование смешанных моделей измерения); разработана функционально-структурная модель системы оценки качества образования (региональный опыт)
Модель проведения НОКО (Федоров, 2015)	Методологические ориентиры модели НОКО. Процедура независимой оценки качества деятельности образовательной организации. Рейтинг образовательных организаций	определены подходы к реализации НОКО и система принципов; раскрыто содержание критериев НОКО в рамках их дифференциации по двум группам (возможности, результаты); составлен рейтинг образовательных организаций среднего профессионального образования по итогам апробации модели
Ранжирование и рейтинговое образование образовательных организаций (Кружалин, 2008; Бебенина, 2018)	Алгоритмы оценки качества на основе создания системы рейтингов. Создание сопоставимого набора индикаторов (на примере оценки университетов).	выполнен анализ глобальных рейтингов университетов; предложен перечень критериев и показателей как основа разработки российского рейтинга университетов; раскрыта ситуация превращения индикаторов состояния образовательной организации в направление развития

Использование результатов ОКО/НОКО для реформирования системы образования, дальнейшего развития системы оценивания (Болотов, 2005, 2010, 2013)	Международные сравнительные исследования. Национальное оценивание образовательных достижений учащихся. Стандарты оценивания. Тестирование. Анкетирование. Укрепление экспертного потенциала в области анализа образовательной политики и ОКО.	определены актуальные проблемы развития ОКО/НОКО, их связь с реформами образования; определены стратегические направления развития ОКО (совершенствование внешней оценки индивидуальных достижений учащихся, оценки эффективности деятельности образовательных организаций, оценки эффективности деятельности образовательных систем), создания соответствующего научно-педагогического обеспечения
Историческое развитие проблемы НОКО (Егоров, 2020)	Историческая ретроспектива проблемы НОКО. Динамика/этапы развития НОКО.	выделены этапы развития проблемы НОКО (с 2000 по 2020 гг.); проблема НОКО рассмотрена на рефлексивном уровне
Независимая общественная экспертиза качества образования, общественный контроль (Потемкина, 2015; Рябова, 2016)	Цели, объект и предмет независимой общественной экспертизы качества образования. Экспертная деятельность. Эксперт в сфере ОКО. Критерии общественной оценки. Общественный контроль. Роль гражданского общества в вопросах образования. Заказчик общественной оценки. Демократические механизмы управления учреждением образования	выполнено сравнение российской практики общественной экспертизы / общественного контроля с зарубежной практикой; общественная экспертиза представлена как социальный феномен и инструмент ОКО; проанализированы проблемы взаимодействия государственных органов и общества при решении задач ОКО; обоснована необходимость специальной подготовки экспертов к осуществлению ОКО
НОКО в системе управления (Красноусов, 2023)	Мотивирующий мониторинг оценки управления муниципальными системами образования. Учет региональных особенностей и проблематики при рейтинговании образовательных организаций	представлен анализ результатов мотивирующего мониторинга оценки управления муниципальными системами образования (на уровне региона); предложены методы анализа результатов мотивирующего мониторинга, позволяющие учитывать региональные особенности системы образования

Следующей вехой развития НОКО как научной категории видится стадия научно-организационной автономизации. Несмотря на очевидный теоретический задел в области изучения вопросов НОКО, на наш взгляд, пришло время для осознанного дистанцирования от существующей практики проведения измерений в области качества образования с целью рассмотрения явления/феномена независимого оценивания с позиции теории и методологии педагогической науки, что послужит научным фундаментом для определения релевантной парадигмы познания динамичной образовательной действительности, разработки моделей управления развитием НОКО, способных предоставлять рациональный ответ на требования времени, действовать на опережение (Хорев, 2015).

Заключение

Проведенное исследование позволило обнаружить основные достижения исторических эпох с позиции становления НОКО как образовательного и научного явления. Так с эпохой Древнего мира связаны первые попытки философского осмысления образовательной деятельности с учетом потребностей общества и первые формы внешнего оценивания (письменные экзамены). Средневековые через схоластические труды демонстрирует опыт обращения к теме уникальности индивидуального акта существования; через образовательные программы университетов транслирует успешный опыт стандартизации и интернационализации качества образования и его оценки; при этом эпоха предупреждает о последствиях политики жесткой регламентации для развития общественных институтов. Новое время с переходом к массовому и доступному образованию, классно-урочной системе, балльному оцениванию актуализирует важность оценки и ее мотивационной функции в учебной деятельности, открывает в педагогической периодической печати ресурсы внешнего оценивания качества образования; для развития НОКО в долгосрочной перспективе данный период сигнализирует об опасности «давления» механицизма в системах оценивания, необходимости персонификации оценки, учета локального контекста, рассмотрения образования не как механистического процесса, а как системы возможностей развития человека. Период 1914-1945 гг. указывает на снижение уровня притязаний относительно независимых процедур оценивания в условиях политической нестабильности; в условиях военных действий и межвоенного периода целью образования становится сохранение целостности самой системы, достижение минимально приемлемого качества образования. Период 1945-2000 гг. способствует выработке идей и смыслов исследований качества образования в международном формате, задает «классический» формат сравнительных исследований. Период развития НОКО, начиная с 2000-х гг., существенным образом расширяет палитру измерительных программ, инструментов и практик; дает старт многим национальным исследованиям качества образования; олицетворяет новый уровень цифровизации оценочных процедур, в том числе ввиду появления искусственного интеллекта.

Анализ развития НОКО в эпоху Новейшего времени позволил выделить три уже пройденных стадии (объективации, культурной формализации, социальной институционализации) и определить следующую стадию (научно-организационной автономизации), которая будет связана с более глубоким теоретическим осмыслением феномена в целях создания управляемых моделей развития независимого оценивания в интересах личности и государства.

Список литературы

1. Аверинцев С.С. Схоластический метод. Новая философская энциклопедия. В 4-х т. Под ред. В.С. Степина, А.А. Гусейнова, Г.Ю. Семенгина. М.: Мысль, 2010. Т. 3. С. 684-686.
2. Азарьева В.В., Звездова А.Б. Независимая оценка качества образования: проблемы и перспективы // Качество образования в Евразии. 2018. № 6. С. 5-17.
3. Багдасарян А.Г. Многомерные исследования в области оценки качества образования // Качество образования в Евразии. 2013. № 1. С. 37-50.
4. Бебенина Е.В. Использование рейтингов как индикаторов состояния и направлений развития // Педагогика. 2018. № 7. С. 43-51.
5. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалева Г.С., Пинская М.А. Российская система оценки качества образования: главные уроки // Качество образования в Евразии. 2013. № 1. С. 85-122.
6. Болотов В.А. Научно-педагогическое обеспечение оценки качества образования // Проблемы современного образования. 2010. № 1. С. 9-13.
7. Болотов В.А. О построении общероссийской системы образования // Вопросы образования. 2005. № 1. С. 5-10.
8. Болотов В.А. Прошлые, настоящее и возможное будущее российской системы оценки качества образования // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 287-297.
9. Горячев Ю.А., Захаров В.Ф., Омельченко Е.А. Международные стандарты образования: уроки истории и современность. М.: Этносфера, 2022. 210 с.

10. Егоров К.Б., Захарова В.А. Проблема независимой оценки качества образования в исторической ретроспективе // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 3. С. 51-59.
11. Егоров К.Б., Захарова В.А. Ситуационный анализ использования внешней оценки качества образования как фактора повышения конкурентоспособности школы // Вестник Вятского государственного университета. 2019. № 4 (134). С. 67-75.
12. Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М., 1982. Т. 1. С. 133-163.
13. Красноусов С.Д., Почекутова Е.Н. Независимая оценка качества управления системой общего образования: опыт и перспективы // Петербургский экономический журнал. 2023. № 4. С. 5-20.
14. Кружалин В.И., Артюшина И.А. Рейтинги и качество образования // Аккредитация в образовании. 2008. № 24. С. 28-31.
15. Потемкина Т.В., Пуденко Т.И. Независимая оценка качества образования: общественная экспертиза в зарубежной и российской практике // Образование и наука. 2015. № 10. С. 64-79.
16. Рябова Е.Н., Черкасова Т.В. Общественный контроль в системе образования: проблемы конструирования взаимодействия государственных и гражданских институтов // Ежегодник российского образовательного законодательства. 2016. Т. 11.
17. Третьякова Т.В. Педагогические измерения, их роль в оценивании качества образования // Вестник СВФУ. 2013. Т. 10. № 4. С. 116-120.
18. Федоров А.А., Седых Е.П., Родионова Е.Л. Независимая оценка качества образования как механизм открытого измерения эффективности работы организаций СПО // Нижегородское образование. 2015. № 4. С. 16-22.
19. Хорев А.И., Шипилова Н.А. Независимая оценка качества образования // Технологии пищевой и перерабатывающей промышленности АПК – продукты здорового питания. 2015. № 3. С. 87-91.
20. Чапаев Н.К. Введение в курс «Философия образования». Екатеринбург: Уральский государственный профессионально-педагогический университет, 1998. 280 с.
21. Чернявская Н.Э., Киреева Н.В. Педагогическая журналистика второй половины XIX века // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. 2012. № 3. С. 217-221.
22. Arencibia Alemán J.M., Sandsør, A.M.J., Zachrisson H.D., Blömeke S. Teacher-assigned grades and external exams: sources of discrepancy // Assessment in education: principles, policy & practice. 2024. 31(2). pp. 94-115.
23. Elman B.A. A Cultural history of civil examinations in Late Imperial China. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2000. 889 p.
24. IEA COMPAS. Breafs in education series // iea.nl. 2020. Vol. 10. 8 p.
25. Kellaghan T., Greaney V. Public Examinations Examined. Washington: International Bank for Reconstruction and Development, 2020. 331 p.
26. Rogach O.V., Frolova E.V., Kuznetsov Y.V. Control student knowledge in the context of digitalization of education: new problems and risks // European journal of contemporary education. 2024. 13(1). pp. 222-233.

The genesis of independent education quality assessment

Maria B. Gorbunova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, doctoral student
Academy of Education
Minsk, Belarus
nova_2007@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.07.2025

Accepted 24.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 374.21

DOI 10.25726/d7365-1997-3777-s

EDN YSTDPQ

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 problem of the formation of an independent assessment of the quality of education. The author traces the development of NOC as an educational phenomenon and a category of pedagogical science. The main achievements of historical epochs are recorded from the perspective of their contribution to the development of the phenomenon under study. The main focus of the review is on Modern times (from 1914 to the present) as the most active phase of development. In particular, within the framework of this stage, the stages of the development of NOC as a pedagogical phenomenon (the stages of objectification, cultural formalization, social institutionalization, scientific and organizational autonomization) are highlighted. Based on the analysis of Russian pedagogical periodicals of the first quarter of the 21st century, the key areas of research on the problem of independent assessment are outlined (goals, components and foundations of building a Russian educational quality assessment system; legal regulation of scientific and educational standards; the essence of multidimensional research on the quality of education; using the results of the NOC for the reform of the education system, etc.).

Keywords

quality of education, educational quality assessment system, independent assessment of the quality of education, education management, development of pedagogical science, subject of scientific research, scientific results.

References

1. Averintsev S.S. The scholastic method. The New philosophical encyclopedia. In 4 vol. Eds. by V.S. Stepin, A.A. Huseynov, G.Yu. Semegin. Moscow: Thought, 2010. Vol. 3. pp. 684-686.
2. Azarieva V.V., Zvezdova A.B. Independent assessment of the quality of education: problems and prospects // Quality of education in Eurasia. 2018. № 6. pp. 5-17.
3. Bagdasaryan A.G. Multidimensional research in the field of education quality assessment // Quality of education in Eurasia. 2013. № 1. pp. 37-50.
4. Bebenina E.V. The use of ratings as indicators of the state and directions of development // Pedagogy. 2018. № 7. pp. 43-51.
5. Bolotov V.A., Valdman I.A., Kovaleva G.S., Pinskaya M.A. The Russian system of education quality assessment: the main lessons // Quality of education in Eurasia. 2013. № 1. pp. 85-122.
6. Bolotov V.A. Scientific and pedagogical support of education quality assessment // Problems of modern education. 2010. № 1. pp. 9-13.
7. Bolotov V.A. On the construction of the all-Russian education system // Educational issues. 2005. № 1. pp. 5-10.
8. Bolotov V.A. The past, present and possible future of the Russian education quality assessment system // Educational issues. 2018. № 3. pp. 287-297.
9. Goryachev Yu.A., Zakharov V.F., Omelchenko E.A. International standards of education: lessons of history and modernity. M.: Ethnosphere, 2022. 210 p.
10. Egorov K.B., Zakharova V.A. The problem of independent assessment of the quality of education in historical retrospect // Humanities and education. 2020. № 3. pp. 51-59.

11. Egorov K.B., Zakharova V.A. Situational analysis of the use of external assessment of the quality of education as a factor in increasing the competitiveness of schools // Vyatka State University bulletin. 2019. № 4(134). pp. 67-75.
12. Komensky Ya.A. The laws of a well-organized school: selected pedag. works. In 2 vols. M., 1982. Vol. 1. pp. 133-163.
13. Krasnousov S.D., Pohekutova E.N. Independent assessment of the quality of management of the general education system: experience and prospects // St. Petersburg economic journal. 2023. № 4. pp. 5-20.
14. Kruzhalin V.I., Artyushina I.A. Ratings and quality of education // Accreditation in education. 2008. No. 24. pp. 28-31.
15. Potemkina T.V., Pudenko T.I. Independent assessment of the quality of education: public expertise in foreign and Russian practice // Education and Science. 2015. № 10. pp. 64-79.
16. Ryabova E.N., Cherkasova T.V. Public control in the education system: problems of designing interaction between state and civil institutions // Yearbook of Russian educational legislation. 2016. Vol. 11.
17. Tretyakova T.V. Pedagogical measurements, their role in assessing the quality of education // NEFU Bulletin. 2013. Vol. 10. № 4. pp. 116-120.
18. Fedorov A.A., Sedykh E.P., Rodionova E.L. Independent assessment of the quality of education as a mechanism for openly measuring the effectiveness of vocational training organizations // Nizhny Novgorod education. 2015. № 4. pp. 16-22.
19. Khorev A.I., Shipilova N.A. Independent assessment of the quality of education // Technologies of the food and processing industry of the agroindustrial complex – healthy food products. 2015. № 3. pp. 87-91.
20. Chapaev N.K. Introduction to the course «Philosophy of education». Yekaterinburg: Ural State Vocational Pedagogical University, 1998. 280 p.
21. Chernyavskaya N.E., Kireeva N.V. Pedagogical journalism of the second half of the 19th century // Shukhov BSTU Bulletin. 2012. № 3. pp. 217-221.
22. Arencibia Alemán J.M., Sandsør, A.M.J., Zachrisson H.D., Blömeke S. Teacher-assigned grades and external exams: sources of discrepancy // Assessment in education: principles, policy & practice. 2024. 31(2). pp. 94-115.
23. Elman B.A. A Cultural history of civil examinations in Late Imperial China. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2000. 889 p.
24. IEA COMPAS. Breafs in education series // iea.nl. 2020. Vol. 10. 8 p.
25. Kellaghan T., Greaney V. Public Examinations Examined. Washington: International Bank for Reconstruction and Development, 2020. 331 p.
26. Rogach O.V., Frolova E.V., Kuznetsov Y.V. Control student knowledge in the context of digitalization of education: new problems and risks // European journal of contemporary education. 2024. 13(1). pp. 222-233.

Потенциал детской школы искусств в ориентации обучающихся на духовно-нравственные ценности российского общества

Вера Дмитриевна Повзун

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования
Сургутский государственный университет
povzun64@mail.ru
Сургут, Россия
ORCID 0000-0000-0000-0000

Мария Юрьевна Макарцова

Аспирант, преподаватель
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детская школа искусств №2
Сургут, Россия
marypaint@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.07.2025

Принята 29.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 37.018.1:7(470)

DOI 10.25726/f0197-6042-3179-d

EDN VXSPXW

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматривается потенциал детских школ искусств в ориентации обучающихся на духовно-нравственные ценности российского общества, которые играют важную роль в их личностном и культурном развитии. Детские школы искусств являясь не только образовательными учреждениями, но и центрами культурного и духовного воспитания подрастающего поколения реализуют программы дополнительного образования в области искусства, которые способствуют формированию представлений обучающихся о таких ценностях, как Добро и Красота, Родина и Семья, прививают уважение и любовь к родной культуре, способствуют формированию и развитию гармоничной личности, готовой к конструктивному взаимодействию с другими людьми в современном социуме.

Ключевые слова

детские школы искусств, духовно-нравственные ценности, дополнительное образование, духовно-нравственное воспитание.

Введение

Искусство как форма выражения человеческих эмоций и мыслей имеет уникальную способность влиять на внутренний мир ребенка, развивая его эстетическое восприятие, креативность и способность к сопереживанию (Семенова, 2020).

В условиях современного российского общества, характеризующегося быстрыми изменениями, особое внимание уделяется воспитанию подрастающего поколения, ориентации обучающихся на традиционные духовно-нравственные ценности многонационального народа России. В этом контексте детские школы искусств играют важную роль, так как являются не только образовательными

учреждениями, но и центрами культурного и духовного воспитания молодого поколения, приобщая обучающихся к ценностям мировой и российской культуры (Железин, 2020).

Цель данной статьи заключается в исследовании потенциала детских школ искусств в ориентации учащихся на духовно-нравственные ценности российского общества средствами дополнительных образовательных программ и современных практик приобщения обучающихся к искусству.

Материалы и методы исследования

В работе использовались теоретические (анализ, синтез, сравнение, обобщение) методы исследования. Изучались труды педагогов прошлых столетий: К.Н. Вентцеля, Я.А. Коменского, Я. Корчака, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинского и др., а также работы современных ученых – В.П. Зинченко, М.С. Каган, Н.Д. Никандров, С.Л. Соловейчик, Н.Е. Щуркова и др.), отражающие различные стороны проблемы формирования духовности у подрастающего поколения (Макаренко, 2018).

Духовно-нравственные ценности представляют собой совокупность моральных принципов и этических норм, которые формируют внутренний мир личности и определяют её поведение в обществе. К ним относятся: доброта, честность, уважение, ответственность, справедливость и любовь к окружающим. Они служат основой для формирования и развития гармоничной личности обучающегося, способной к сопереживанию и пониманию других, а также к конструктивному взаимодействию с ними в социуме.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления потенциала детских школ искусств в формировании у учащихся ценностных ориентиров, способствующих их личностному и культурному развитию, так как «в настоящее время налицо сложная социальная ситуация, когда позитивные факты и события нередко уступают место негативным явлениям, исчезают устойчивые образы духовности и нравственности» (Семенова, 2020).

Результаты и обсуждение

В процессе ориентации обучающихся на духовно-нравственные ценности российского общества важно учитывать, что ориентации представляют собой устойчивые отношения личности к ценностям и на их формирование влияют различные факторы, включая семью, образовательные учреждения, культурные традиции и личный опыт. Мы полагаем, что образовательные учреждения, такие как детские школы искусств, играют важнейшую роль в этом процессе, предоставляя обучающимся возможность не только развивать свои творческие способности, но и осознавать моральные и этические ориентиры своей жизни во взаимодействии с искусством.

Искусство, как форма человеческой деятельности, обладает уникальной способностью влиять на внутренний мир человека и формировать его ценностные ориентиры. Как утверждает В.В. Прозерский, «творя культуру, человек одновременно создает форму своей жизни...» (Прозерский, 2013). Через различные виды искусства – музыку, живопись, театр, хореографию – обучающиеся могут не только выражать свои эмоции и мысли, но и осознавать и воспринимать чувства других. Это способствует развитию эмпатии, критического мышления и креативности, что, в свою очередь, является важными компонентами духовно-нравственного воспитания (Железин, 2020).

Детские школы искусств предоставляют учащимся пространство для глубокого самовыражения и самопознания, что позволяет им осваивать духовно-нравственные ценности на практике. Принимая участие в коллективных проектах, концертах, выставках и спектаклях, дети учатся работать в команде, уважать мнение других, а также осознавать свою ответственность за совместный результат. Эти «мягкие навыки» являются основополагающими для формирования здоровых межличностных отношений и социальной адаптации подрастающего поколения к жизни в современном социуме.

Искусство также служит мощным средством передачи культурных и исторических традиций, что помогает учащимся осознать свою идентичность и место в обществе. Понимание культурного наследия

и его ценностей способствует формированию уважения к культуре, традициям и обычаям, что является важным аспектом духовно-нравственного воспитания (Зайцева, 2008).

Детские школы искусств имеют долгую историю, уходящую корнями в XIX век, когда в Европе начали появляться первые учреждения, направленные на обучение детей художественному и музыкальному творчеству, хотя есть и более ранние формы существования таких школ – например, школы искусств созданные Медичи в Италии, но это, скорее, исключение, чем правило. Эти школы изначально создавались для выявления и развития талантливых детей, а также для формирования культурного и эстетического вкуса у молодого поколения. В Советском Союзе детские школы искусств получили особое развитие, став важной частью системы образования, в которой акцент делался на массовом обучении детей искусству и музыке (Кукина, 2010).

Сегодня детские школы искусств продолжают эволюционировать, адаптируясь к современным требованиям и потребностям общества, предлагая разнообразные программы и направления обучения. Образовательный процесс в них имеет свои уникальные особенности, отличающие его от традиционных образовательных учреждений – он ориентирован на развитие творческого потенциала учащихся, что предполагает активное участие детей в различных формах художественной деятельности – от музыкального исполнения до изобразительного искусства. Это создает условия для свободного самовыражения и формирования индивидуального стиля каждого ребенка (выготский, 1991).

В школах искусств акцентируется внимание на практическом обучении. Учащиеся не только изучают теорию, но и активно применяют полученные знания на практике, участвуя в концертах, выставках и мастер-классах. Кроме того, особое внимание в образовательной деятельности уделяется интеграции различных видов искусства, например музыкального и театрального, когда в постановке спектакля принимают участие как юные музыканты, так и юные актеры, что обогащает опыт детей и развивает их междисциплинарные навыки. Такой подход способствует формированию у обучающихся целостного восприятия искусства и понимания его роли в жизни общества (Зайцева, 2008).

Наконец, детские школы искусств создают уникальную образовательную среду, в которой важными принципами взаимодействия педагогов и обучающихся выступают эмоциональная поддержка и индивидуальный подход к каждому ребенку. Преподаватели, как правило, обладают не только высоким уровнем профессиональной подготовки, но и умением находить подход к каждому ученику, что способствует созданию атмосферы доверия и вдохновенного творческого поиска.

Образовательные программы в детских школах искусств включают курсы по этике и морали, которые представляют собой важный элемент образовательной системы, знакомя учащихся с нравственными и этическими нормами. Они формируют у них представление о таких понятиях, как добро и зло, справедливость и ответственность. В рамках этих курсов осуществляется изучение философских учений, религиозных текстов и культурных традиций, что способствует осознанию учащимися многообразия нравственных ценностей и их значимости в жизни общества (Семенова, 2020).

Программы, направленные на изучение культурного наследия человечества, также играют значимую роль в духовно-нравственном воспитании обучающихся, так как они знакомятся с произведениями искусства, литературой, музыкой и традициями различных народов, что способствует формированию уважения к их культуре и истории, а также развитию чувства гордости за свою нацию и её достижения.

Таким образом, ценностное ядро содержания программ дополнительного образования детей в области искусства составляют такие ценности, как Добро и Красота, Родина и Семья, Культура и Искусство, способствующее формированию таких качеств личности как честность, милосердие, уважение к себе и другим, любовь к родной земле и культуре многонационального народа России.

Социальные проекты и волонтерство вовлекают обучающихся в практическую деятельность, в которой устойчивость ориентаций на духовно-нравственные ценности проходит проверку в реальной жизни. Участие учащихся в социальных и творческих инициативах помогает развивать их личностные качества: эмпатию, ответственность, желание помогать другим, укрепляют нравственные ориентиры личности и способствуют формированию активной гражданской позиции детей и молодежи. Благодаря групповым проектам и волонтерским акциям, у обучающихся формируется чувство ответственности и

социальной значимости своего труда. Педагоги, активно вовлекающие учащихся в такие мероприятия, помогают им осознать ценность сотрудничества и взаимопомощи, что является важным аспектом духовно-нравственного воспитания (Железин, 2020).

Внеклассные мероприятия занимают важное место в системе духовно-нравственного воспитания, поскольку ключевыми элементами внеклассной работы являются тематические выставки, беседы, лекции, дискуссии, на которых обсуждаются вопросы этики и морали, роли и места искусства в современной жизни человека. Такие мероприятия предоставляют обучающимся возможность расширить свои знания и взгляды на мир, становятся платформой для обсуждения актуальных вопросов развития культуры и искусства, способствуют развитию умений обучающихся аргументировать свою позицию и отстаивать свою точку зрения, развивают их креативное и критическое мышление.

Экскурсии и выездные мероприятия, такие как посещение музеев, исторических мест и культурных центров, обогащают знания учащихся о духовных и нравственных ценностях. Они способствуют более глубокому пониманию обучающимися их значимости и актуальности для жизни обычных людей, ведь «образование – это не только подготовка к жизни, но и сама жизнь» (Кукина, 2010).

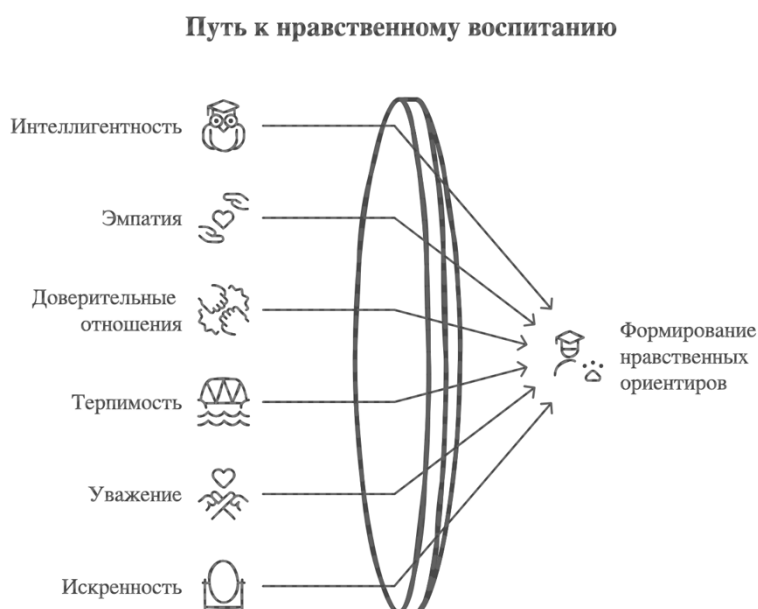


Рисунок 1. Качества личности педагога, формирующие нравственные ориентиры обучающихся

Важнейшую роль в ориентации обучающихся на духовно-нравственные ценности играют педагоги ДШИ. Их компетенции и личностные качества во многом определяют эффективность воспитательной деятельности и способствуют развитию нравственных качеств подрастающего поколения. Как правило педагоги обладают интеллигентностью, способностью к эмпатии и умением выстраивать доверительные отношения с учащимися. Их личностные качества, такие как терпимость, уважение, искренность и готовность к самосовершенствованию, их жизнь в искусстве становится примером для обучающихся, помогает им выстраивать свои нравственные ориентиры (рис. 1).

Заключение

В условиях быстро меняющегося социального контекста, технологических изменений, образовательные учреждения оказываются перед вызовами, которые могут затруднить процесс формирования у обучающихся учащихся устойчивых ориентаций на духовно-нравственные ценности. Одной из основных трудностей в духовно-нравственном воспитании обучающихся является недостаточная подготовленность педагогов к данной деятельности. Многие преподаватели не обладают достаточными знаниями в области этики, философии и культурологии, что ограничивает их возможности.

Еще одной проблемой является негативное влияние внешней среды на формирование ценностных ориентиров детей и молодежи. Современные медиа, социальные сети и популярная культура зачастую транслируют антикультурные и антиэтические идеалы, что может негативно сказаться на восприятии учащимися традиционных духовно-нравственных ценностей. В условиях конкуренции между традиционными и современными системами ценностей в обществе, образовательные учреждения не всегда готовы эффективно противостоять этим негативным влияниям, так как не имеют для этого достаточных ресурсов и опыта.

Тем не менее мы полагаем, что детские школы искусств имеют значительный потенциал в области духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения средствами искусства и могут его наращивать. Для этого необходимо, прежде всего, акцентировать внимание на развитии профессиональных компетенций педагогов, благодаря реализации специализированных дополнительных образовательных программ повышения квалификации, направленных на обогащение их знаний и опыта в области духовно-нравственного воспитания, приобщения обучающихся к традиционным духовно-нравственным ценностям российского общества.

Кроме этого, необходимо выделить в содержании образовательных программ их ценностное ядро и средствами искусства способствовать осознанию обучающимися важности духовных ценностей для развития личности, имеющей свои убеждения и способной отстаивать свою нравственную позицию на примере биографий выдающихся деятелей культуры и искусства, их роли в истории своих народов и всего мира. И конечно, необходимо вовлекать обучающихся в проектную деятельность, сотрудничать с семьями, культурными и образовательными организациями создавая культурно-образовательную среду ядром которой выступают духовно-нравственные ценности, ведь «нравственное воспитание – это процесс, который требует постоянного внимания и усилий со стороны всех участников образовательного процесса» (Выготский, 1991).

Именно объединение ресурсов всех участников образовательных отношений в интересах формирования у подрастающего поколения устойчивого ценностного отношения (ориентаций) к духовно-нравственным ценностям позволит детским школам искусств не только осознать свою роль как центров духовно-нравственного воспитания, но раскрыть свой потенциал как уникальной образовательной организации в которой личность не только приобщается к искусству и осознает его роль в своей жизни, но и живет, выбирая в качестве правил и этических норм те, которые усвоил здесь как правила жизни.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
2. Железин А.В. Организация воспитания учащихся в детской школе искусств // Поволжский педагогический вестник. 2020. Т. 8. № 4(29). С. 101-105.
3. Зайцева Л.Н. Формирование у подростков духовно-нравственных ценностей в учебно-воспитательном комплексе общеобразовательной школы и школы искусств: дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2008. 23 с.
4. Кукина Е.А. Образование как припоминание в контексте идей Платона // Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 1. С. 26.
5. Макаренко А.С., Невская С.С. Педагогическая поэма: полная версия. М.: АСТ, 2018. 1402 с.
6. Прозерский В.В. Ценностные основания актов культуры. СПб.: Изд-во СПбГУ, *Studia culturae*, 2013. Вып. 15. С. 28-35.
7. Семенова И.А. Духовно-нравственное развитие учащихся в воспитывающей среде детской школы искусств // Поволжский педагогический вестник. 2020. Т. 8. № 4(29). С. 147-152.

The potential of the children's art school in orienting students to the spiritual and moral values of Russian society

Vera D. Povzun

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy of Professional and Additional Education
Surgut State University
povzun64@mail.ru
Surgut, Russia
ORCID 0000-0000-0000-0000

Maria Yu. Makartsova

Postgraduate student, lecturer
Municipal budgetary institution of additional education Children's Art School № 2
Surgut, Russia
marypaint@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.07.2025

Accepted 29.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 37.018.1:7(470)

DOI 10.25726/f0197-6042-3179-d

EDN VXSPXW

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 potential of children's art schools in orienting students to the spiritual and moral values of Russian society, which play an important role in their personal and cultural development. Children's art schools, being not only educational institutions, but also centers of cultural and spiritual education of the younger generation, implement additional education programs in the field of art that contribute to the formation of students' ideas about values such as Goodness and Beauty, Homeland and Family, instill respect and love for their native culture, contribute to the formation and development of a harmonious personality, ready towards constructive interaction with other people in modern society.

Keywords

children's art schools, spiritual and moral values, additional education, spiritual and moral education.

References

1. Vygotsky L.S. Pedagogical psychology. M.: Pedagogy, 1991. 480 p.
2. Zhelezin A.V. The organization of the education of students in the children's art school // Volga Pedagogical Bulletin. 2020. Vol. 8. № 4(29). pp. 101-105.
3. Zaitseva L.N. The formation of spiritual and moral values in adolescents in the educational complex of secondary schools and schools of arts: dis. ... cand. of pedag. scien. Ryazan, 2008. 23 p.
4. Kukina E.A. Education as memory in the context of Plato's ideas // Humanities and social sciences. 2010. № 1. P. 26.
5. Makarenko A.S., Nevskaya S.S. Pedagogical poem: full version. M.: AST, 2018. 1402 p.

6. Prozersky V.V. The value bases of cultural acts. SPb.: St. Petersburg State University Publishing House, *Studia culturae*, 2013. Iss. 15. pp. 28-35.
7. Semenova I.A. Spiritual and moral development of students in the educational environment of a children's art school // *Volga pedagogical bulletin*. 2020. Vol. 8. № 4(29). pp. 147-152.

Трансформация роли учителя в цифровой образовательной среде: новые подходы к педагогическому взаимодействию в языковом образовании

Елена Валериевна Соловцова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Английской филологии
Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова
Донецк, Россия
elenasolovcova@yandex.ru
ORCID 0009-0007-5495-9400

Поступила в редакцию 11.03.2025

Принята 01.04.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 37.018.43:004:81'243

DOI 10.25726/f6781-9457-7869-k

EDN ZNYFBO

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 образования кардинально меняет традиционные роли участников образовательного процесса, требуя переосмысления функций педагога в современной образовательной среде. Исследование посвящено анализу изменения роли учителя в условиях цифровизации образования с акцентом на преподавание иностранных языков. В работе применен теоретический анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта и наблюдение за практикой преподавания в цифровой среде. Анализируются основные направления трансформации педагогической деятельности: от передачи знаний к фасилитации обучения, от контроля к сопровождению, от единообразия к персонализации. Выявлены ключевые компетенции, необходимые современному педагогу для эффективной работы в цифровой образовательной среде. Предложена модель адаптивного педагогического взаимодействия, интегрирующая традиционные дидактические принципы с возможностями цифровых технологий. Практическая значимость работы заключается в определении направлений профессионального развития педагогов в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова

цифровая трансформация образования, роль учителя, педагогическое взаимодействие, языковое образование, цифровые компетенции, образовательные технологии, онлайн-обучение, смешанное обучение.

Введение

Современный период развития образования характеризуется интенсивной цифровой трансформацией, которая затрагивает все аспекты педагогической деятельности (Андреев, 2020; Андреев, 2022). Традиционная модель образования, основанная на передаче знаний от учителя к ученику, постепенно уступает место новым подходам, в которых педагог выступает в роли фасилитатора, наставника и проводника в мире информации (Краевский, 2020; Хуторской, 2020). Данный процесс особенно актуализировался в условиях массового перехода на дистанционное обучение, вызванного пандемией COVID-19, и последующего развития гибридных форм образования (Вербицкий, 2019; Полат, 2021).

Цифровая трансформация образования представляет собой не просто внедрение новых технологий в учебный процесс, а фундаментальное изменение образовательной парадигмы (Днепровская, 2018; Роберт, 2020). Она затрагивает содержание образования, методы и формы обучения, способы взаимодействия участников образовательного процесса, систему оценивания и контроля качества образования. В центре этих изменений находится фигура учителя, роль которого претерпевает кардинальную трансформацию (Калинина, 2022; Носкова, 2022)].

Особую актуальность данная проблематика приобретает в контексте языкового образования, где цифровые технологии открывают принципиально новые возможности для формирования коммуникативных компетенций обучающихся (Азимов, 2019; Пассов, 2019). Преподавание иностранных языков, традиционно основанное на интерактивном взаимодействии, требует особого подхода к интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс (Щукин, 2019). Языковое образование в цифровой среде предполагает создание аутентичной языковой среды, использование мультимедийных ресурсов, организацию межкультурной коммуникации и персонализацию образовательных траекторий.

Анализ современного состояния исследований в области цифровой трансформации образования показывает недостаточную разработанность вопросов, связанных с изменением роли педагога в условиях активного внедрения цифровых технологий (Гриншкун 2021; Тихомиров, 2023). Большинство работ сосредоточено либо на технических аспектах использования цифровых инструментов, либо на общих вопросах модернизации образования, не учитывая специфику конкретных предметных областей (Захарова, 2020; Ибрагимов, 2020; Трайнев, 2021). Существует значительный пробел в исследованиях, посвященных комплексному анализу трансформации педагогической деятельности в языковом образовании.

В рамках данного исследования цифровая образовательная среда понимается как совокупность технологических, методических и организационных условий, обеспечивающих реализацию образовательного процесса с использованием цифровых технологий (Зимняя, 2021; Хуторской, 2020). Она включает в себя программные и аппаратные средства, сетевые ресурсы, образовательный контент, а также методики и технологии их использования в педагогической практике. Трансформация роли учителя рассматривается как процесс качественного изменения функций педагога, направленный на адаптацию к требованиям цифровой образовательной среды при сохранении основных принципов педагогической деятельности (Зимняя, 2021; Хуторской, 2020).

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании модели трансформации роли учителя в цифровой образовательной среде с учетом специфики языкового образования и определении основных направлений профессионального развития педагогов в условиях цифровизации образования.

Задачи исследования:

1. проанализировать основные тенденции и закономерности цифровой трансформации образования;
2. выявить ключевые направления изменения роли учителя в цифровой образовательной среде;
3. определить специфику трансформации педагогической деятельности в языковом образовании;
4. обосновать структуру цифровых компетенций педагога языкового образования;
5. разработать модель адаптивного педагогического взаимодействия в цифровой среде.

Материалы и методы исследования

Цифровая трансформация образования представляет собой комплексный процесс системного изменения образовательной практики на основе интеграции цифровых технологий во все аспекты педагогической деятельности (Андреев, 2022; Захарова, 2020). В отличие от простой цифровизации, которая предполагает перевод традиционных процессов в цифровой формат, трансформация требует переосмысления самих основ образовательной деятельности, создания новых образовательных моделей и подходов (Полат, 2021; Роберт, 2020).

Теоретической основой понимания трансформационных процессов в образовании служит концепция технологической интеграции, разработанная в рамках модели SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) (Bates, 2019; Clark, 2021). Согласно этой модели, внедрение технологий в образование проходит четыре этапа: замещение традиционных инструментов цифровыми аналогами, расширение функциональных возможностей, модификация педагогических задач и кардинальное переопределение образовательного процесса. На этапе замещения (Substitution) цифровые технологии используются как прямые аналоги традиционных инструментов без изменения функциональности. Например, электронный учебник заменяет печатный, но содержание и способы работы остаются прежними (Ибрагимов, 2020; Коджаспирова, 2021). Этап расширения (Augmentation) предполагает использование дополнительных возможностей цифровых технологий, которые недоступны в традиционных инструментах, например, интерактивные элементы в электронном учебнике (Блинов, 2021; Трайнев, 2021).

Этап модификации (Modification) характеризуется существенным изменением педагогических задач и методов их решения (Краевский, 2020; Уваров, 2020). Здесь цифровые технологии позволяют реализовать новые формы обучения, недоступные в традиционной среде. Наконец, этап переопределения (Redefinition) предполагает создание принципиально новых образовательных практик, которые невозможны без использования цифровых технологий (Bonk, 2020; Koehler, 2019).

Другим важным теоретическим основанием является модель TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), которая описывает взаимосвязь между технологическими, педагогическими и предметными знаниями учителя (Koehler, 2019). Эффективная интеграция технологий в образование возможна только при условии гармоничного сочетания всех трех компонентов. Технологические знания включают понимание принципов работы цифровых инструментов и способов их применения (Кузнецов, 2019; Лебедева, 2021). Педагогические знания охватывают методы и подходы к обучению, психологические особенности учащихся, принципы организации образовательного процесса (Краевский, 2020; Хуторской, 2020). Предметные знания представляют собой глубокое понимание содержания изучаемой дисциплины (Азимов, 2019; Щукин, 2019). В контексте языкового образования особую значимость приобретает концепция коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам, который в цифровой среде получает новые возможности для реализации (Пассов, 2019; Prensky, 2021). Цифровые технологии позволяют создавать аутентичную языковую среду, организовывать реальную межкультурную коммуникацию, персонализировать образовательный процесс в соответствии с индивидуальными потребностями и особенностями обучающихся.

Результаты и обсуждение

Роль учителя в образовательном процессе претерпевала значительные изменения на протяжении истории развития педагогической науки и практики (Краевский, 2020; Хуторской, 2020). В традиционной авторитарной модели образования учитель выступал как единственный источник знаний, контролер и оценщик учебной деятельности. Основными функциями педагога были передача готовых знаний, поддержание дисциплины и контроль за усвоением материала.

С развитием гуманистических подходов в педагогике роль учителя начала изменяться в сторону большего внимания к личности ребенка, его потребностям и интересам (Зимняя, 2021; Хуторской, 2020). Появились концепции личностно-ориентированного и развивающего обучения, которые предполагали более активную роль учащихся в образовательном процессе и изменение функций учителя от транслятора знаний к организатору и фасилитатору учебной деятельности.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в образование стало новым этапом в эволюции роли учителя (Ваграменко 2023; Захарова, 2020). Компьютеризация образования поставила перед педагогами задачу освоения новых технических средств и методов обучения. Однако на начальном этапе технологии часто использовались лишь как средство автоматизации традиционных процессов без кардинального изменения педагогических подходов (Ибрагимов, 2020; Коджаспирова, 2021). Современный этап цифровой трансформации образования требует качественно нового переосмысления роли учителя (Андреев, 2020; Андреев, 2022; Вербицкий, 2019). В условиях

доступности информации через интернет, развития искусственного интеллекта и автоматизации многих процессов, традиционная функция учителя как источника знаний теряет свою актуальность (Гриншкун, 2021; Калинина, 2022). На первый план выходят новые роли: наставника, тьютора, фасилитатора, модератора, куратора образовательного контента (Носкова, 2022; Тихомиров, 2023). Цифровая трансформация не отменяет важность педагогических знаний и навыков, но требует их существенного дополнения и переосмысления (Полат, 2021; Уваров, 2020). Современный учитель должен не только владеть предметными знаниями и методикой преподавания, но и понимать принципы работы цифровых технологий, уметь создавать и адаптировать цифровой контент, организовывать онлайн-взаимодействие, анализировать данные об образовательном процессе.

Таблица 1. Эволюция роли учителя в образовательном процессе

Исторический период	Основная роль учителя	Характерные функции	Методы обучения
Традиционная модель	Транслятор знаний	Передача информации, контроль, оценивание	Лекция, объяснение, фронтальная работа
Гуманистический подход	Организатор деятельности	Создание условий для развития, поддержка	Проблемное обучение, групповая работа
Информатизация	ИКТ-пользователь	Использование технических средств, создание презентаций	Мультимедийные лекции, компьютерные программы
Цифровая трансформация	Цифровой фасилитатор	Кураторство контента, модерация, тьюторство	Онлайн-обучение, персонализация, адаптивные технологии

Цифровая трансформация не отменяет важность педагогических знаний и навыков, но требует их существенного дополнения и переосмысления. Современный учитель должен не только владеть предметными знаниями и методикой преподавания, но и понимать принципы работы цифровых технологий, уметь создавать и адаптировать цифровой контент, организовывать онлайн-взаимодействие, анализировать данные об образовательном процессе.

Языковое образование характеризуется рядом специфических особенностей, которые определяют направления и характер трансформации роли учителя в цифровой среде. Преподавание иностранных языков традиционно основывается на коммуникативном подходе, предполагающем активное взаимодействие между участниками образовательного процесса, формирование навыков устной и письменной речи, развитие межкультурной компетенции.

Основной целью изучения иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции, которая включает языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную составляющие. В цифровой среде каждый из этих компонентов получает новые возможности для развития и требует адаптации методических подходов.

Цифровые технологии предоставляют принципиально новые возможности для создания аутентичной языковой среды, организации межкультурной коммуникации и персонализации образовательного процесса. При этом педагог должен не только обладать соответствующими техническими навыками, но также по-новому использовать методические подходы к обучению иностранным языкам.

В условиях цифровой трансформации учитель иностранного языка приобретает новые роли, требующие развития специфических компетенций и навыков:

- цифровой лингвокоуч – педагог-консультант, который помогает обучающимся выбирать и эффективно использовать цифровые инструменты для развития языковых навыков;
- куратор мультимедийного контента – специалист, имеющий навыки работы с современными мультимедийными технологиями, способный отбирать, адаптировать и создавать цифровые образовательные ресурсы на изучаемом языке;

- дизайнер языковой среды – создатель виртуального пространства для изучения языка (онлайн-классы, языковые клубы, тематические форумы и т. д.);
- межкультурный медиатор – специалист по организации межкультурного диалога в цифровой среде, координатор международных образовательных проектов, консультант по вопросам межкультурной коммуникации в онлайн-пространстве.

Цифровая среда предъявляет особые требования к методике преподавания иностранных языков. Традиционные методы должны быть адаптированы к специфике онлайн-взаимодействия, а также дополнены новыми подходами, возможными только в цифровой среде. Коммуникативный метод в цифровой среде получает новые возможности реализации через использование видеоконференций, онлайн-чатов, форумов, социальных сетей. Однако требуется особое внимание к созданию естественной коммуникативной ситуации в виртуальном пространстве. Проектный метод в цифровой среде может реализовываться через создание мультимедийных презентаций, ведение блогов, участие в международных онлайн-проектах, разработку веб-сайтов на изучаемом языке.

Метод погружения трансформируется в создание виртуальной языковой среды через использование аутентичных онлайн-ресурсов, просмотр видео, прослушивание подкастов, чтение новостей на изучаемом языке. Игровые методы получают новое развитие через использование образовательных игр, квестов, виртуальной и дополненной реальности, геймификации учебного процесса. Адаптивное обучение становится возможным благодаря использованию алгоритмов машинного обучения, которые анализируют индивидуальный прогресс и адаптируют содержание и темп обучения под потребности каждого обучающегося.

Эффективная деятельность учителя в цифровой образовательной среде требует развития комплекса специфических компетенций, выходящих за рамки традиционной педагогической подготовки. Структура цифровых компетенций педагога представляет собой многоуровневую систему, включающую технологические, педагогические, предметные и метакомпетенции:

1. Технологические компетенции включают базовую компьютерную грамотность; интернет-грамотность; умение работать с мультимедийными, облачными и мобильными технологиями.

2. Педагогические компетенции в цифровой среде подразумевают адаптацию традиционных педагогических подходов к специфике цифрового обучения: дизайн цифрового обучения; модерация онлайн-дискуссий; цифровое оценивание; персонализация обучения; инклюзивность в цифровой среде.

3. Предметные цифровые компетенции в области языкового образования включают понимание специфики изучения языков в цифровой среде, знание цифровых инструментов, необходимых для развития языковых навыков, и методики онлайн-преподавания языков. Важным также представляется сформированность умений осуществлять межкультурную цифровую коммуникацию как организацию межкультурного диалога в онлайн-среде и использование цифровых технологий для изучения культуры.

4. Метакомпетенции представляют собой навыки высшего порядка, необходимые для эффективной работы в динамично изменяющейся цифровой среде. К указанной группе компетенций относим цифровую рефлексию как способность анализировать собственную деятельность в цифровой среде и оценивать эффективность используемых технологий; готовность к постоянному освоению новых технологий, способность к самостоятельному обучению, адаптивность к изменениям. Метакомпетенции также предполагают способность оценивать информацию, анализировать цифровые тренды в образовании, принимать обоснованные решения о внедрении технологий и способность к творческому использованию технологий.

Таблица 2. Структура цифровых компетенций педагога языкового образования

Группа компетенций	Основные элементы	Применение в языковом образовании	Критерии оценки
Технологические	Владение цифровыми инструментами,	Использование языковых приложений, создание	Умение выбрать подходящий

	понимание принципов работы ИИ, навыки создания цифрового контента	интерактивных упражнений, работа с переводческими сервисами	инструмент, качество создаваемого контента
Педагогические	Дизайн цифрового обучения, модерация онлайн-дискуссий, организация проектной деятельности	Создание виртуальных языковых клубов, организация онлайн-дебатов, проведение вебинаров	Эффективность онлайн-взаимодействия, вовлеченность учащихся
Аналитические	Интерпретация данных обучения, оценка цифрового контента, мониторинг прогресса	Анализ ошибок в речи через ИИ, отслеживание словарного запаса, оценка произношения	Точность анализа, обоснованность выводов
Коммуникативные	Цифровое взаимодействие, межкультурная коммуникация, сетевое сотрудничество	Организация языкового обмена, модерация форумов, создание учебных сообществ	Качество коммуникации, эффективность сотрудничества
Рефлексивные	Самоанализ цифровой практики, критическая оценка технологий, планирование развития	Анализ эффективности цифровых инструментов, корректировка методов, профессиональное развитие	Глубина рефлексии, качество планирования

Развитие цифровых компетенций педагога представляет собой сложный процесс, который может осуществляться по различным моделям.

Предлагаемая модель адаптивного педагогического взаимодействия основывается на интеграции традиционных дидактических принципов с возможностями цифровых технологий. Модель учитывает специфику языкового образования и направлена на создание гибкой, персонализированной образовательной среды.

Модель адаптивного педагогического взаимодействия состоит из следующих взаимосвязанных компонентов:

- технологический компонент – цифровые инструменты и платформы, используемые в образовательном процессе: системы управления обучением; мультимедийные ресурсы; средства коммуникации; аналитические инструменты; инструменты для создания контента; мобильные приложения;

- педагогический компонент – методические подходы, формы и методы обучения, адаптированные к специфике цифровой среды: смешанное обучение; проектная деятельность; персонализированные образовательные траектории; геймификация;

- содержательный компонент – образовательный контент, который структурируется с учетом специфики цифровых технологий: интерактивные материалы; мультимедийные ресурсы; аутентичные материалы; пользовательский контент;

- оценочный компонент – мониторинг и оценка образовательных результатов с использованием цифровых инструментов: формативное оценивание (регулярная обратная связь в процессе обучения с использованием цифровых инструментов); суммативное оценивание (итоговая оценка достижений с использованием онлайн-тестирования и портфолио); взаимное оценивание (оценка работ сокурсников с использованием специальных платформ); самооценивание (инструменты для рефлексии и самооценки собственного прогресса).

Практическая реализация модели адаптивного педагогического взаимодействия предполагает поэтапное внедрение цифровых технологий в образовательный процесс с постепенным усложнением задач и расширением функциональных возможностей.

Так, первый этап (базовая цифровизация) состоит в освоении базовых цифровых инструментов и адаптации традиционных методов обучения к цифровой среде. Педагог изучает возможности образовательных платформ, осваивает принципы создания цифрового контента, развивает навыки онлайн-коммуникации. Ожидается, что на данном этапе педагог получит навыки работы с основными цифровыми инструментами и сможет создавать простые интерактивные материалы как средства обучения.

Следующий этап характеризуется интеграцией различных цифровых инструментов в единую образовательную экосистему. Педагог разрабатывает персонализированные образовательные траектории, внедряет системы аналитики для отслеживания прогресса обучающихся, создает мультимедийный контент.

На третьем этапе достигается полная трансформация педагогической практики с использованием принципов адаптивного обучения и внедрения технологий искусственного интеллекта. Этот этап характеризуется тем, что педагог в полной мере владеет современными педагогическими технологиями и новыми методиками, а также для него характерно инновационное мышление.

Заключение

Проведенное исследование трансформации роли учителя в цифровой образовательной среде позволяет сформулировать следующие основные выводы и положения.

Цифровая трансформация образования представляет собой объективный процесс, который кардинально изменяет не только технологическую основу образовательной деятельности, но и саму сущность педагогической профессии. Роль учителя эволюционирует от традиционного транслятора знаний к многофункциональному специалисту, способному эффективно интегрировать технологические возможности с педагогическими целями. В контексте языкового образования эта трансформация приобретает особую специфику. Преподавание иностранных языков, исторически основанное на живом взаимодействии и коммуникативных практиках, получает новые возможности развития через цифровые технологии. Однако это требует от педагогов освоения принципиально новых ролей: цифрового лингвистического коуча, куратора мультимедийного контента, модератора онлайн-коммуникации, дизайнера языковой среды. Структура профессиональных компетенций современного учителя значительно расширяется и усложняется. Наряду с традиционными педагогическими и предметными знаниями, критически важными становятся технологические, аналитические и рефлексивные компетенции. Особую роль играют метанавыки, обеспечивающие адаптивность и готовность к постоянному профессиональному развитию.

Предложенная модель адаптивного педагогического взаимодействия демонстрирует возможность гармоничного сочетания традиционных дидактических принципов с инновационными технологическими решениями. Принципы персонализации, интерактивности, рефлексивности и адаптивности создают основу для создания эффективной цифровой образовательной среды в языковом образовании. Успех зависит не только от технических возможностей, но и от готовности педагогов к изменениям, институциональной поддержки и создания мотивирующей среды для профессионального развития.

Выявленные в исследовании проблемы и барьеры носят комплексный характер и требуют системного решения на всех уровнях образовательной системы. Технологические, компетентностные, психологические и организационные вызовы должны решаться одновременно и во взаимосвязи. Перспективы развития роли учителя связаны с дальнейшим внедрением искусственного интеллекта, виртуальной реальности и других передовых технологий. Это потребует освоения новых профессиональных ролей и компетенций, но не отменяет фундаментальной важности человеческого фактора в образовании. Результаты исследования имеют важное практическое значение для разработки программ профессионального развития педагогов, создания методических рекомендаций по внедрению

цифровых технологий в языковое образование и формирования стратегий цифровой трансформации образовательных учреждений.

Список литературы

1. Носкова Т.Н. Педагогическая сущность ИКТ-компетентности // Вестник Герценовского университета. 2022. № 1. С. 82-88.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2019. 448 с.
3. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения. М.: РАО, 2020. 120 с.
4. Андреев А.А. Цифровая трансформация образования: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2022. № 8-9. С. 108-113.
5. Блинов В.И., Сергеев И.С. Методика преподавания в цифровой образовательной среде. М.: Юрайт, 2021. 245 с.
6. Ваграменко Я.А. Информационные технологии в образовании // Педагогическая информатика. 2023. № 2. С. 8-22.
7. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Homo Cyberus. 2019. № 1(6). С. 17-25.
8. Гриншкун В.В. Информатизация образования: новые возможности и перспективы // Образовательные технологии и общество. 2021. № 2. С. 128-143.
9. Днепровская Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике // Статистика и экономика. 2018. № 4. С. 16-28.
10. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. М.: Академия, 2020. 192 с.
11. Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании // Высшее образование сегодня. 2021. № 5. С. 34-42.
12. Ибрагимов И.М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения. М.: Академия, 2020. 336 с.
13. Калинина С.Д. Развитие ИКТ-компетентности будущих педагогов // Педагогика. 2022. № 5. С. 33-41.
14. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования. М.: Академия, 2021. 352 с.
15. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика. М.: Академия, 2020. 352 с.
16. Кузнецов А.А. Базовая ИКТ-компетентность как основа подготовки учителя // Педагогика. 2019. № 7. С. 124-132.
17. Лебедева М.Б., Шилова О.Н. ИКТ-компетентность студентов педагогического вуза // Информатика и образование. 2021. № 4. С. 95-100.
18. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 2019. 223 с.
19. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2021. 368 с.
20. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования. М.: ИИО РАО, 2020. 274 с.
21. Тихомиров В.П. Smart Education: новые возможности для развития // Открытое образование. 2023. № 3. С. 22-28.
22. Трайнев В.А., Трайнев И.В. Информационные коммуникационные педагогические технологии. М.: Дашков и К, 2021. 280 с.
23. Уваров А.Ю. Педагогический дизайн // Информатика и образование. 2020. № 6. С. 3-15.
24. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. М.: Эйдос, 2020. 73 с.
25. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы обучения иностранным языкам. М.: Филоматис, 2019. 188 с.

26. Bates A.W. Teaching in a digital age. Vancouver: BCCampus, 2019. 518 p.
27. Bonk C.J. The world is open: how web technology is revolutionizing education. San Francisco: Jossey-Bass, 2020. 544 p.
28. Clark R.C., Mayer R.E. E-Learning and the Science of Instruction. Hoboken: Wiley, 2021. 528 p.
29. Koehler M.J., Mishra P. What is technological pedagogical content knowledge? // Contemporary issues in technology and teacher education. 2019. Vol. 9. № 1. pp. 60-70.
30. Prensky M. Digital natives, digital immigrants // On the horizon. 2021. Vol. 9. № 5. pp. 1-6.

Transformation of the teacher's role in the digital educational environment: new approaches to pedagogical interaction in language education

Elena V. Solovtsova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of English Philology
Shatalov Donetsk State Pedagogical University
Donetsk, Russia
elenasolovcova@yandex.ru
ORCID 0009-0007-5495-9400

Received 11.03.2025

Accepted 01.04.2025

Published 30.09.2025

UDC 37.018.43:004:81'243

DOI 10.25726/f6781-9457-7869-k

EDN ZNYFBO

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 education is fundamentally changing the traditional roles of participants in the educational process, requiring a rethink of the teacher's functions in the modern educational environment. The study is devoted to the analysis of the changing role of teachers in the context of digitalization of education with an emphasis on teaching foreign languages. The paper uses a theoretical analysis of scientific literature, generalization of pedagogical experience and observation of teaching practice in a digital environment. The main directions of transformation of pedagogical activity are analyzed: from knowledge transfer to facilitation of learning, from control to support, from uniformity to personalization. The key competencies necessary for a modern teacher to work effectively in a digital educational environment have been identified. A model of adaptive pedagogical interaction is proposed that integrates traditional didactic principles with the capabilities of digital technologies. The practical significance of the work lies in determining the directions of professional development of teachers in the context of digital transformation of education.

Keywords

digital transformation of education, the role of the teacher, pedagogical interaction, language education, digital competencies, educational technologies, online learning, blended learning.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). M.: Ikar, 2019. 448 p.
2. Andreev A.A. Didactic foundations of distance learning. M.: RAO, 2020. 120 p.
3. Andreev A.A. Digital transformation of education: problems and prospects // Higher education in Russia. 2022. № 8-9. pp. 108-113.
4. Blinov V.I., Sergeev I.S. Teaching methods in the digital educational environment. M.: Yurayt, 2021. 245 p.
5. Vagramenko Ya.A. Information technologies in education // Pedagogical informatics. 2023. № 2. pp. 8-22.
6. Verbitsky A.A. Digital learning: problems, risks and prospects // Homo cyberus. 2019. № 1(6). pp. 17-25.
7. Grinshkun V.V. Informatization of education: new opportunities and prospects // Educational technologies and society. 2021. № 2. pp. 128-143.
8. Dneprovskaya N.V. Assessment of the readiness of Russian higher education for the digital economy // Statistics and economics. 2018. № 4. pp. 16-28.
9. Zakharova I.G. Information technologies in education. M.: Academy, 2020. 192 p.
10. Zimnaya I.A. Competence-based approach in education // Higher education today. 2021. № 5. pp. 34-42.
11. Ibragimov I.M. Information technologies and means of distance learning. M.: Academy, 2020. 336 p.
12. Kalinina S.D. Development of ICT competence of future teachers // Pedagogy. 2022. № 5. pp. 33-41.
13. Kodjaspirova G.M., Petrov K.V. Technical training tools and methods of their use. M.: Academy, 2021. 352 p.
14. Kraevsky V.V., Khutorskoy A.V. Fundamentals of education. Didactics and methodology. M.: Academy, 2020. 352 p.
15. Kuznetsov A.A. Basic ICT competence as a basis for teacher training // Pedagogy. 2019. № 7. pp. 124-132.
16. Lebedeva M.B., Shilova O.N. ICT competence of students of a pedagogical university // Informatics and education. 2021. № 4. pp. 95-100.
17. Noskova T.N. The pedagogical essence of ICT competence // Herzen University bulletin. 2022. № 1. pp. 82-88.
18. Passov E.I. The communicative method of teaching foreign language speaking. M.: Education, 2019. 223 p.
19. Polat E.S., Bukharkina M.Yu. Modern pedagogical and information technologies in the education system. M.: Academy, 2021. 368 p.
20. Robert I.V. Theory and methodology of informatization of education. M.: IIO RAO, 2020. 274 p.
21. Tikhomirov V.P. Smart education: new opportunities for development // Open education. 2023. № 3. pp. 22-28.
22. Traynev V.A., Traynev I.V. Information communication pedagogical technologies. M.: Dashkov and K, 2021. 280 p.
23. Uvarov A.Y. Pedagogical design // Informatics and education. 2020. № 6. pp. 3-15.
24. Khutorskoy A.V. Competence approach in teaching. M.: Eidos, 2020. 73 p.
25. Shchukin A.N. Modern intensive methods of teaching foreign languages. M.: Filomatis, 2019. 188 p.
26. Bates A.W. Teaching in a digital age. Vancouver: BCCampus, 2019. 518 p.
27. Bonk C.J. The world is open: how web technology is revolutionizing education. San Francisco: Jossey-Bass, 2020. 544 p.

28. Clark R.C., Mayer R.E. E-Learning and the Science of Instruction. Hoboken: Wiley, 2021. 528 p.
29. Koehler M.J., Mishra P. What is technological pedagogical content knowledge? // Contemporary issues in technology and teacher education. 2019. Vol. 9. № 1. pp. 60-70.
30. Prensky M. Digital natives, digital immigrants // On the horizon. 2021. Vol. 9. № 5. pp. 1-6.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Полифония в начальный период обучения игре на фортепиано

Нань Ван

Аспирант

Московский педагогический государственный университет

Москва, Россия

397493843@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.07.2025

Принята 26.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 76.340.21

DOI 10.25726/f3765-3903-4668-w

EDN ZFEZII

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 раскрывает методические основы интеграции полифонии в начальное фортепианное образование. Анализируя исторические корни и типологию полифонической фактуры, работа подчеркивает ее роль как фундаментального элемента музыкального мышления. Доказано, что систематическое освоение доступных форм репертуара формирует базовые компетенции: распределенное слуховое внимание, независимость рук, аналитико-интерпретационные навыки. Ключевой вклад исследования обоснование дидактической модели, сочетающей поэтапный подбор материала по принципу соответствия уровню ученика, применение метода А.Б. Давидчика для активизации аналитического и творческого потенциала, а также формирование полифонического мышления через декодирование взаимодействия голосов. Результаты подтверждают, что методически выверенное включение полифонии обеспечивает комплексное развитие начинающего пианиста: от технического мастерства до художественной интерпретации. Приобретенные навыки универсальны для освоения произведений любых стилей, укрепляя профессиональную основу музыканта.

Ключевые слова

начальное фортепианное обучение, полифоническое мышление, методика А.Б. Давидчика, дидактические принципы, полифонический репертуар, музыкальное восприятие.

Введение

Формирование полифонического мышления и соответствующих исполнительских компетенций традиционно признается фундаментальной задачей профессионального фортепианного образования. Полифония, как тип музыкальной фактуры, основанный на равноправном взаимодействии самостоятельных голосов, является неотъемлемой частью мирового музыкального наследия от фольклорных традиций до вершин академического искусства (Клемпе, 2018). Ее освоение развивает комплекс ключевых для музыканта навыков: распределенное слуховое внимание, аналитическое восприятие многоплановой структуры, независимость рук, тонкую артикуляционную и динамическую дифференциацию, а также глубинное понимание логики музыкального развития.

Несмотря на общепризнанную значимость полифонии, ее интеграция в начальный период обучения игре на фортепиано зачастую сопряжена с существенными методическими трудностями. Основная проблема заключается в сложности адаптации полифонического материала к когнитивным и психомоторным возможностям начинающего ученика (Фосс, 1989). Традиционный репертуар (например, фуги И.С. Баха) нередко оказывается чрезмерно сложным на ранних этапах, что может привести к перегрузке, техническим зажимам и, как следствие, потере мотивации. Существующие учебные программы не всегда предлагают последовательную и методически выверенную систему введения полифонических принципов, начиная с элементарного уровня.

В свете этого актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью разработки научно обоснованной дидактической модели поэтапного включения полифонии в начальное фортепианное обучение. Такой подход должен решать двуединую задачу: обеспечить доступность материала для ученика, избегая демотивирующей сложности, и одновременно закладывать прочную основу для развития подлинного полифонического мышления и техники.

Цель исследования заключается в раскрытии методологических основ эффективной интеграции полифонического репертуара в начальный курс фортепиано и обосновании соответствующей дидактической модели. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

Анализ исторических корней и типологического разнообразия полифонической фактуры с акцентом на ее дидактический потенциал. Определение критериев отбора и систематизации доступного полифонического репертуара для начального этапа обучения. Разработка и обоснование методической модели, сочетающей принцип постепенного усложнения материала, активизацию аналитико-творческого потенциала учащегося (в т.ч. через адаптацию метода А.Б. Давидчика) и целенаправленное формирование навыков декодирования голосоведения.

Научная новизна работы заключается в синтезе историко-теоретического анализа полифонии с практико-ориентированной разработкой и обоснованием конкретной дидактической стратегии для начального этапа, фокусирующейся на развитии базовых полифонических компетенций через доступные формы репертуара и специфические методы активизации мышления.

Материалы и методы исследования

Полифония (от лат. *polyphonia* – «многозвучие») – тип музыкальной фактуры, характеризующийся одновременным звучанием нескольких самостоятельных и функционально равноправных мелодических линий (голосов). Ключевым признаком является отсутствие иерархии: все голоса обладают композиционно-технической и логической равнозначностью. Они подвергаются сходным приемам мотивно-мелодической разработки и являются равноправными носителями музыкальной мысли (Эмсхаймер, 1967). Это принципиально отличает полифонию от гомофонии, где ведущая мелодия сопровождается гармонически подчиненными голосами. Полифоническая ткань основана на контрапунктическом взаимодействии, создающем многослойность и глубину.

Истоки полифонии прослеживаются в фольклорных традициях различных культур. Научные исследования подтверждают ее универсальность, отмечая присутствие не только в западной классической, но и, например, в африканской музыке. Исследование музыки народа ака (пигмеи) выявило, что даже сольные мелодии порождены вертикальной (контрапунктической) концепцией, ориентированной на создание разнообразия. Историческое развитие западноевропейской полифонии прошло ряд этапов, начиная со Средневековья, каждый из которых вносил изменения в структуру и технику. Особый путь характерен для русской полифонической школы (Фюрнесс, 2006). Ее становление, в отличие от западной традиции, опиралось преимущественно на глубоко полифонические основы славянского (русского, украинского, польского) народного многоголосия.

Отсутствие универсальной типологии полифонии в современном музыкознании объясняется множественностью научных подходов к ее классификации, а также исторической изменчивостью самого феномена полифонического письма. В российской музыковедческой традиции, опирающейся на фундаментальные труды таких ученых, как С.С. Скребков, В.П. Фраёнов, Т.Ф. Мюллер, сложилась устойчивая система классификации, выделяющая четыре основных типа полифонической фактуры.

Результаты и обсуждение

Наиболее разработанной в теоретическом плане является имитационная полифония, основанная на принципе последовательного проведения темы (или нескольких тем) во всех голосах полифонической ткани. Этот тип предполагает разнообразные преобразования тематического материала – увеличение, уменьшение, ракоходное движение, стреттное проведение. Высшими формами имитационной полифонии признаны канон (с его строгими правилами проведения голосов) и fuga (представляющая сложную систему тематической разработки). Контрастно-тематическая полифония (или полимелодизм) строится на одновременном сочетании самостоятельных мелодических линий, контрастирующих как по тематическому материалу, так и по ритмическому рисунку. Этот тип особенно характерен для оперных ансамблей и симфонических разработок. Подголосочная полифония, синонимичная гетерофонии, представляет собой уникальное явление, где основной мелодии сопутствуют ее варианты (подголоски), создающие богатую звуковую палитру. Этот тип является фундаментом русского народного многоголосия и встречается в обработках народных песен. Наконец, скрытая полифония характерна для свободного полифонического стиля, достигшего расцвета в творчестве И.С. Баха (Протопопов, 1986). В этом случае тематические элементы рассредоточены в фактуре без явного проведения, создавая сложную полифоническую ткань, требующую аналитического прочтения. Такая классификация, несмотря на свою условность, остается важным инструментом для анализа полифонических произведений различных эпох и стилей.

В западноевропейской музыковедческой традиции, в отличие от российской школы, утвердилась бинарная классификация полифонии, в основе которой лежит критерий степени мелодического сходства между голосами. Имитационная полифония возникает в тех случаях, когда между голосами наблюдается существенное тематическое единство, проявляющееся в сходстве мелодического контура и ритмического рисунка. Этот эффект достигается за счет техники заимствования и последующего преобразования тематического материала: тема последовательно проводится в разных голосах, подвергаясь вариационным изменениям таким как инверсия, увеличение, уменьшение или ракоходное движение. Классическими примерами имитационной полифонии являются канон и fuga, где принцип повторения темы является структурной основой произведения. Неимитационная (контрапунктическая) полифония, напротив, строится на сочетании абсолютно самостоятельных мелодических линий, не связанных общим тематическим материалом. В этом случае голоса сохраняют полную ритмическую и мелодическую независимость, взаимодействуя лишь гармонически. Такой тип полифонии характерен, например, для полифонических разделов в операх или для контрапунктических эпизодов в симфонической музыке. Эта бинарная система, несмотря на свою лаконичность, позволяет эффективно анализировать полифонические тексты, акцентируя внимание либо на единстве тематизма, либо на самостоятельности голосов.

Несмотря на универсальное присутствие имитационных приемов в мировых музыкальных культурах, их наибольшее развитие и систематизация наблюдаются в западноевропейской профессиональной традиции. Хотя ранние формы фиксируются с XIII века, апогей использования имитационной полифонической фактуры приходится на период позднего Возрождения и Барокко (ок. 1500-1750 гг.) (Исмаилова, 2017). Иллюстрацией служат вокальные сочинения эпохи Возрождения (например Жоскен де Пре), где техника последовательного имитационного вступления голосов с единой темы формирует плотную контрапунктическую ткань.

Таким образом, полифония представляет собой фундаментальный принцип музыкального мышления с глубокими историческими и этническими корнями. Изучение ее эволюции и кросс-культурной специфики имеет ключевое значение для понимания истории музыки и развития профессиональных композиторских и исполнительских навыков. При этом различия в подходах к ее типологии детализированная российская модель против обобщенная западная бинарная классификация отражают различные исследовательские акценты в осмыслении полифонических феноменов. Важно отметить, что имитационная техника, достигшая апогея в западноевропейской музыке периода позднего Возрождения и Барокко, признается ключевым историческим достижением европейского музыкального искусства в рамках данного периода.

Полифония на начальном этапе обучения игре на фортепиано представлена разнообразными видами, каждый из которых требует специфических методических подходов. К фундаментальным структурным типам относятся имитационная полифония (характеризующаяся последовательным проведением темы в голосах, как в фугах Баха из «Хорошо темперированного клавира» или «Маленьких прелюдий и фуг»), контрапункт (искусство сочетания самостоятельных мелодических линий в произведениях Баха, Букстехуде), многоголосие (одновременное взаимодействие независимых линий у Моцарта, Бетховена) и подголосочная полифония (гетерофония, основанная на вариантах основной мелодии) (Ткаленко, 2021). Параллельно существуют стиливые воплощения полифонии: барочная (сложная фактура, диссонансы у Баха, Генделя), классическая (прозрачность, гармоническая ясность в сонатах Моцарта, Бетховена), романтическая (эмоциональная глубина, сложные эффекты у Шопена, Шумана, Листа) и современная (синтез стилей, новые техники у Скрябина, Танеева, Шнитке).

Ключевым дидактическим принципом при освоении полифонической фактуры, требующим особого внимания педагога, является строгий учет индивидуального уровня подготовки ученика и неукоснительное соблюдение принципа постепенности в усложнении учебного материала, что предполагает тщательный подбор репертуара, полностью соответствующего не только текущим техническим возможностям учащегося, но и степени развития его музыкального восприятия, полифонического мышления и слухового контроля, поскольку именно такой дифференцированный подход позволяет последовательно и систематически формировать у обучающегося весь комплекс необходимых исполнительских навыков, включая развитие полифонического слуха, достижение независимости рук, осмысленную фразировку отдельных голосов, а также глубокое понимание сложного взаимодействия вертикальных (гармонических) и горизонтальных (мелодических) связей в полифонической ткани, при этом полностью исключая риск перегрузки учащегося и последующей демотивации, неизбежно возникающей при постановке чрезмерно сложных, не соответствующих уровню развития ученика художественно-технических задач, которые могут не только замедлить процесс обучения, но и вызвать стойкое отвращение к полифонической музыке как к особо сложному виду музыкального искусства.

Наиболее эффективными для начального этапа признаны конкретные формы полифонического репертуара. К ним относятся полифонические пьесы с элементами народных мелодий, развивающие базовое ощущение многоголосия и опирающиеся на естественные музыкальные интонации, простые каноны, формирующие навык точного имитирования и слухового отслеживания линии, а также двухголосные инвенции или аналогичные по сложности пьесы, подготавливающие к восприятию и исполнению контрапунктической ткани (Окишева, 2019). Эти формы служат фундаментом для последующего изучения более сложных полифонических структур, таких как фуги.

Ключевым аспектом дидактической стратегии начального фортепианного обучения является обоснованный выбор полифонического репертуара, направленный на эффективное развитие базовых музыкальных и технических компетенций учащегося. Этот выбор обусловлен необходимостью решения комплекса задач: развития музыкального слуха (способности дифференцировать и анализировать независимые мелодические линии), совершенствования ритмического чувства, углубления понимания гармонических структур и фактурной организации. Одновременно репертуар должен способствовать формированию специфических психомоторных навыков: независимости и координации рук, точной пальцевой техники, артикуляционного (легато, стаккато) и динамического контроля при ведении нескольких голосов. Фундаментальным критерием отбора служит соответствие материала текущему уровню подготовки ученика, с приоритетом доступных форм (народно-песенные полифонические пьесы, каноны, инвенции).

Систематическая работа с полифонией на начальном этапе обучения, будучи грамотно организованной и методически выверенной, обеспечивает всестороннее и комплексное развитие учащегося, значительно выходящее за рамки формирования чисто технического мастерства, поскольку она целенаправленно развивает ключевые аналитико-интерпретационные компетенции, включающие в себя не только базовые навыки декодирования нотного текста и чтения сложной полифонической фактуры, но и глубокое понимание функциональной роли каждого голоса в полифонической ткани,

осознание принципов их контрапунктического взаимодействия и вертикально-горизонтальных связей, что в совокупности создает прочную основу для осмысленной художественной интерпретации с тщательной детализацией всех элементов музыкальной речи и тонкой нюансировкой, при этом столкновение с органической сложностью полифонических произведений, требующих особого подхода к фразировке и артикуляции, неизбежно стимулирует творческую активность учащегося, пробуждая в нем интерес к импровизационным экспериментам и созданию собственных мелодических линий, что в перспективе способствует не только развитию профессионального музыкального мышления и художественного воображения, но и становлению индивидуального исполнительского почерка, обогащенного пониманием полифонических закономерностей.

Полифоническая фактура, насыщенная множеством музыкальных событий, играет ключевую роль в развитии музыкального мышления ребенка. Учащиеся учатся воспринимать и анализировать несколько самостоятельных мелодических линий одновременно, что формирует распределенное слуховое внимание способность дифференцированно слышать и воспроизводить сочетающиеся голоса (Ёлгина, 2020). Этот навык является основой для дальнейшего освоения сложных полифонических произведений, таких как фуги и каноны, и требует комплексного подхода, включающего теоретическую подготовку, развитие слуха и технических навыков.

Методический анализ полифонических произведений, являющийся неотъемлемой частью профессионального музыкального образования, предполагает всестороннее и детальное изучение каждого голоса в отдельности с последующим осмыслением его функциональной роли и специфики взаимодействия с другими голосами в контрапунктическом пространстве, а также глубокое понимание архитектоники и внутренней логики музыкальной формы, для чего педагоги используют комплекс специальных методов работы, включающих практическое исполнение канонов различной степени сложности, детальный разбор характерных контрапунктических приемов (таких как стретто, инверсия, увеличение и уменьшение) и тщательный стилевой анализ, учитывающий исторический контекст создания произведения, при этом особое внимание в педагогической практике уделяется практическому освоению полифонической техники, ярким примером чему служит оригинальная методика А. Б. Давидчика, которая через систему постепенно усложняющихся упражнений последовательно знакомит учащихся с основными имитационными и контрапунктическими приемами, одновременно развивая их аналитические способности к декодированию полифонической ткани и творческие навыки самостоятельной работы с многоголосным материалом, что в совокупности формирует у учеников целостное восприятие полифонии как сложного, но органичного музыкального явления.

Метод «практической полифонии», представляющий собой системный подход к освоению многоголосия через активное музицирование и аналитическую работу, не только создает прочный фундамент для понимания сложных полифонических структур, но и развивает осознанное восприятие нотного текста, тренируя навыки визуального анализа и слухового контроля, одновременно активизируя распределенное внимание и стимулируя творческое мышление за счет необходимости постоянного отслеживания взаимодействия самостоятельных голосов, что в совокупности формирует у учащихся универсальные музыкальные компетенции, позволяющие в дальнейшем свободно интерпретировать произведения различных стилей и эпох от строгого контрапункта эпохи Возрождения до сложных полифонических структур в музыке XX века, подтверждая тем самым ключевую роль полифонического обучения как неотъемлемого элемента целостного музыкального воспитания, без которого невозможно становление полноценного музыканта-профессионала.

Таким образом, систематическое и методически обоснованное освоение разнообразных видов полифонии, от простейших канонов до стилистически развитых форм, является неотъемлемой и фундаментальной составляющей фортепианного образования. Оно критически важно для комплексного развития учащегося, способствуя не только совершенствованию технического мастерства и полифонического мышления, но и углублению слухового анализа, музыкального интеллекта и способности к художественной интерпретации многоплановой музыкальной ткани.

Заключение

Полифония, обладающая глубокими историческими и этнокультурными корнями, выступает ключевым элементом начального фортепианного образования. Как демонстрирует исследование, ее изучение на ранних этапах обучения решает комплекс дидактических задач: формирует распределенное слуховое внимание, развивает способность к анализу многоголосной фактуры, совершенствует координацию и независимость рук, а также закладывает основы полифонического мышления.

Систематическая работа с доступными формами репертуара народно-песенными пьесами, канонами, инвенциями создает фундамент для освоения сложных полифонических структур (фуги, контрапункты). Применение методик, таких как «практическая полифония» А.Б. Давидчика, активизирует аналитические и творческие компетенции, обеспечивая осознанное восприятие нотного текста и взаимодействия голосов.

Таким образом, методически обоснованное включение полифонии в учебный процесс критически важно для всестороннего развития начинающего пианиста. Оно способствует не только техническому совершенствованию, но и углублению музыкального интеллекта, навыков интерпретации и креативности. Приобретенные компетенции обеспечивают успешное освоение произведений различных стилей и эпох, подтверждая универсальную значимость полифонического воспитания как основы профессионального роста музыканта.

Список литературы

1. Ёлгина Н.Ю. Игра в ансамбле как наиболее эффективный способ развития профессиональных навыков и восприятия музыки // Педагогические и социальные вопросы образования: мат. конф. 2020. С. 166-169.
2. Исмаилова А.Н. Особенности изучения полифонии начинающими пианистами // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3(64). С. 60-61.
3. Клемпе С.Х. Имплицитная полифония: Рамки для понимания культурной сложности // Культура и психология. 2018. Т. 24. № 1. С. 60-79.
4. Окишева Л.А., Степанова Д.В. Формирование первоначальных навыков исполнения полифонии в классе специального фортепиано // Наука и образование: новое время. 2019. № 2. С. 551-558.
5. Протопопов В.В. История полифонии. Западноевропейская музыка XIX начала XX века. Вып. 4. М.: Музыка, 1986. 325 с.
6. Ткаленко И.В. Особенности работы над пьесами И.С. Баха на начальном этапе обучения полифонии в классе фортепиано // Совершенствование профессиональной подготовки специалиста сферы культуры и искусства: мат. конф. 2021. С. 154-157.
7. Фосс Л. Состояние фортепианной игры в двадцатом веке // Американский учитель музыки. 1989. Т. 39. № 1. С. 22.
8. Фюрнесс С. Ака-полифония: Музыка, теория, туда и обратно // Аналитические исследования в мировой музыке. 2006. С. 163-204.
9. Эмсхаймер Э. Грузинское народное многоголосие // Журнал Международного совета по народной музыке. 1967. Т. 19. С. 54-57.

Polyphony in the initial period of learning to play the piano

Nan Wang

PhD student

Moscow State Pedagogical University

Moscow, Russia

397493843@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.07.2025

Accepted 26.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 76.340.21

DOI 10.25726/f3765-3903-4668-w

EDN ZFEZII

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 reveals the methodological foundations for integrating polyphony into elementary piano education. By analyzing the historical roots and typology of polyphonic texture, the work emphasizes its role as a fundamental element of musical thinking. It has been proven that systematic mastery of accessible forms of repertoire forms basic competencies: distributed auditory attention, independence of hands, analytical and interpretive skills. A key contribution of the study is the justification of a didactic model that combines a step-by-step selection of material according to the student's level, the application of A.B. Davidchik's method to activate analytical and creative potential, and the formation of polyphonic thinking through the decoding of voice interaction. The results confirm that the methodically calibrated inclusion of polyphony ensures the comprehensive development of the beginning pianist: from technical mastery to artistic interpretation. The acquired skills are universal for mastering works of any style, strengthening the musician's professional foundation.

Keywords

beginner piano training, polyphonic thinking, A.B. Davidchik's methodology, didactic principles, polyphonic repertoire, musical perception.

References

1. Yelgina N.Y. Playing in an ensemble as the most effective way of developing professional skills and perception of music // Pedagogical and social issues of education: mat. of a conf. 2020. pp. 166-169.
2. Ismailova A.N. Features of studying polyphony by novice pianists // The world of science, culture, and education. 2017. № 3(64). pp. 60-61.
3. Klempe S.H. Implicit polyphony: A framework for understanding cultural complexity // Culture and Psychology. 2018. Vol. 24. № 1. pp. 60-79.
4. Okisheva L.A., Stepanova D.V. Formation of the initial skills of performing polyphony in a special piano class // Science and education: modern times. 2019. № 2. pp. 551-558.
5. Protopopov V.V. History of polyphony. Western European music of the 19th and early 20th centuries. Iss.4. M.: Music, 1986. 325 p.
6. Tkalenko I.V. Peculiarities of working on J.S. Bach's pieces at the initial stage of learning polyphony in piano class // Improving the professional training of a specialist in the field of culture and art: mat. of a conf. 2021. pp. 154-157.
7. Foss L. The state of piano playing in the twentieth century // American music teacher. 1989. Vol. 39. №1. p. 22.
8. Furniss S. Aka-polyphony: Music, theory, back and forth // Analytical research in world music. 2006. pp. 163-204.
9. Emsheimer E. Georgian folk polyphony // Journal of the international council on folk music. 1967. Vol. 19. pp. 54-57.

Pedagogical strategies for increasing student motivation when learning English in Chinese high schools

Sinuo Wang

PhD student

Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

1042248073@pfur.ru ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.07.2025

Accepted 24.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 37.036.3

DOI 10.25726/o7792-2708-3332-w

EDN ZHLSJH

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 discusses pedagogical strategies for increasing students' motivation to learn English in high schools in China. It is noted that high learning motivation contributes to the formation of sustained interest in the subject, independent learning and academic achievement. Particular attention is paid to the distinction between intrinsic and extrinsic motivation, key psychological and pedagogical theories of self-efficacy and attribution, and practical approaches to stimulating interest through teaching methods, course content, and assessment systems. In addition, emphasis is placed on the development of self-efficacy as a critical factor in supporting motivation. The article provides specific recommendations for transforming the learning environment, adapting materials and optimizing teaching methods in accordance with the requirements of the modern educational standard.

Keywords

learning motivation, English language teaching, Chinese high school, teaching strategies, independent learning.

Introduction

Academic motivation is an internal psychological force that drives students toward cognitive activity, shaping their cognitive interest and determination to acquire knowledge [4]. Within the context of learning English, motivation plays a crucial role as it affects students' selection of learning strategies, the frequency of their use, the depth of material processing, goal-setting, and resilience in overcoming difficulties.

Motivation for learning English in high school is a complex psycho-pedagogical phenomenon with multiple dimensions. It can be intrinsic – driven by interest in the learning process itself, curiosity, and a desire for personal growth – or extrinsic – prompted by parental expectations, prospects of university admission, praise, grades, or competition with peers (Pu, 2010). According to the standards of the English language curriculum for senior secondary schools, a primary goal of contemporary language education is «the formation of sustainable motivation and the capacity for independent learning, creating the basis for lifelong educational engagement» (Ministry of Education of the People's Republic of China. English Language Curriculum Standards for High School Seniors, 2022). In Chinese pedagogical practice, extrinsic motivation remains the predominant type of motivation among senior high school students. At the same time, research by Chinese educators and

psychologists indicates that a deficiency in intrinsic motivation is a major reason for the declining interest in English among senior students, adversely affecting their overall language proficiency (Li, 2020).

Moreover, the traditional teaching system predominantly focuses on knowledge transmission and exam preparation, while students' personal characteristics, emotional states, individual interests, and needs are often overlooked. This one-sided model of instruction leads students to perceive learning English as a routine task or an obligatory requirement, rather than as a means of personal and intellectual growth.

Meanwhile, studies confirm that high academic motivation contributes to more active engagement in the learning process, the development of autonomy, sustained interest in the subject, and ultimately, better educational outcomes. In this regard, there is a growing need to identify effective pedagogical strategies aimed at stimulating and maintaining students' motivation and fostering their self-realization (Lu, 2014).

Materials and research methods

This study employed several research methods, including theoretical analysis of academic literature, comparative analysis, theoretical modeling, systems analysis, generalization of pedagogical experience, and classification.

Results and discussion

High school students are in a stage of personality development and strive for autonomy and self-realization. At the same time, they are highly sensitive to public opinion and seek social approval. As noted by Fan Daoping, intrinsic motivation in high school students becomes not only a source of activity but also a stable and enduring force that supports long-term learning. Meanwhile, motivation at this stage is characterized by the following:

- Instability — motivation can strengthen or weaken under the influence of the school environment, teaching quality, and academic success or failure.
- Subjectivity — individual characteristics, personal experience, self-esteem, and attitude toward the subject determine how a student perceives a learning task.
- Dynamism — motivation evolves as students accumulate successful learning experiences, overcome challenges, and build self-confidence (Fan, 2018).

Understanding these characteristics enables teachers to consciously design pedagogical strategies and purposefully cultivate sustainable motivation for learning English.

It is impossible to develop effective pedagogical strategies without a solid understanding of motivation theory. The theory of self-efficacy defines motivation as a person's subjective belief in their ability to achieve goals in a specific domain. Key components of self-efficacy include a sense of significance, where the student understands that their efforts are meaningful [5], and a sense of competence, expressed in the ability to handle assigned tasks and in the feeling of strength that gives high school students a vision of how to overcome challenges and achieve their goals.

High self-efficacy enhances motivation and fosters the ability to cope with difficulties. In the learning process, students who believe in their capabilities are more likely to take initiative, are less likely to give up after initial failures, and are more willing to set challenging goals for themselves.

The attribution theory explains how students interpret the causes of their successes and failures. According to this theory, highly motivated students tend to attribute their failures to a lack of effort (a controllable factor) and their successes to their own abilities. In contrast, those who believe their failures are due to innate incapacity (an uncontrollable factor) often lose confidence in themselves and, as a result, gradually lose motivation for academic activity (Fan, 2011).

Fostering the belief that «success is achieved through effort» is a crucial task for teachers, especially within the Chinese examination system, where failure can lead to learned helplessness.

According to M. Williams and others, motivation in foreign language learning depends on a combination of intrinsic interest, sense of achievement, self-esteem, attitudes toward the teacher, and the perception of the learning environment. They emphasize the importance of an individualized approach to each student, the

creation of a supportive and respectful atmosphere, and the encouragement of autonomy and self-reflection (Williams, 2000).

It needs to be stated that the teacher has the responsibility of instilling and maintaining students' motivation. The predisposition of the teacher toward students, the didactic methods, and the types of assessment all enhance certain mindsets in students with the following distinctions:

- an orientation towards knowledge in contrast to an orientation towards high grades,
- a belief in success through effort as opposed to helplessness, and
- an investment in the language versus indifference.

From this, we can conclude that a teacher's ability to increase students' motivation to learn English means a shift from an authoritarian model to an instructive and partnership model whereby the teacher can operate as a mentor-motivator who fosters not only knowledge acquisition but also students' personal development. This means teachers' need to change the way they teach students to foster intrinsic motivation. Although modern textbooks—such as those developed by Beijing Normal University – offer up-to-date content and clear structure, students often lose interest when these materials are presented in traditional formats (e.g., lectures, charts, and tables). To unlock the potential of such resources, teachers should adopt interactive, visually rich, and emotionally engaging approaches. These may include multimedia presentations with voice-over narration in English, visual representations of vocabulary and cultural elements, as well as topic-related video materials.

Moreover, textbooks are standardized and may not fully align with the proficiency level of a particular class. Teachers should adapt the content to match students' actual level and interests (Pu, 2010). This may involve simplifying complex material, replacing certain topics with more relevant ones, or incorporating additional external resources such as videos, podcasts, and English-language literature.

It's important to show high school students why English is interesting to get them really into the subject. Students should be given opportunities to engage with literary texts, English poetry, proverbs, tongue twisters, and songs. These artistic and cultural forms evoke emotional responses, awaken a sense of enjoyment in the sound and aesthetic perception of the language, and create a feeling of inner connection with English (Fan, 2011).

Based on the theory of self-efficacy, teachers must structure the learning and assessment process in a way that ensures every student feels valued. One effective method is the creation of an activity portfolio for each student—systematically recording each high school student's participation in class. Even in classrooms with more than 60 students, this approach helps ensure equal opportunities for initiative and provides individual feedback, which in turn boosts self-confidence (Pu, 2010). As V.A. Sukhomlinsky stated, "Giving the joy of success" is the foundation of pedagogical work. To foster a sense of self-efficacy, it is essential to create conditions in which every student can experience success. This requires:

- Selecting tasks that match the appropriate level of difficulty.
- Gradually increasing the complexity of learning goals.
- Providing timely support when difficulties arise.

Even small, yet meaningful successes contribute to building confidence and enhancing intrinsic motivation for continued learning.

Another important mindset – «success is the result of effort» – is addressed within the framework of attribution theory. In practice, it is crucial for teachers to highlight examples of success achieved through diligent study, demonstrate that abilities can be developed, and engage students in discussions about learning strategies to help them understand how targeted preparation can lead to improved outcomes.

In many Chinese families, education is seen as a vital path to socio-economic growth and success, which is why parents pay special attention to their children's academic success. This is especially true of success in learning English, as it is believed that knowledge of a foreign language opens up access to prospects abroad.

Such extrinsic motivation has both advantages and disadvantages. Thus, students may try to study well for the sake of parental encouragement and, conversely, experience more stress during preparation, reducing learning to obtaining results rather than knowledge. In this regard, it becomes clear that teachers should have conversations with parents to help them develop the right strategies to support children in learning the language.

The school's role in this process may include hosting workshops and parent-teacher meetings, along with general information sessions that showcase the impact of language acquisition on learning to greater depths than mere testing metrics. Talking with the students about English textbooks and materials taught in school, encouraging them to watch English shows, and celebrating achievements related to English can enable parents to enhance students' motivation.

The application of technology for language learning purposes has greatly improved the experience of education. Students who belong to generations brought up with modern technology are able to engagingly encounter English through its broad available resources. Devices like Duolingo, BBC Learning English, Quizlet, discussion boards, and social media allow learners to practice at their own speed and get instant feedback while being exposed to the language in games, videos, and culture.

Furthermore, the incorporation of classroom technologies such as interactive whiteboards, educational apps, virtual reality, mobile learning and other devices (handphones) can raise the interest level of pupils, thereby offering varied ways to learn through different learning styles. These materials make it possible for teachers to plan and execute more intensive lessons and evaluations, motivating pupils in the subject.

Making digital stories, creating podcasts, and vlogging in English paves the way for students to use the language in interesting ways. These activities promote learning ownership and authentic interactions which are fundamental to motivation and language growth.

Encouraging a collaborative community is another effective motivational strategy. Classroom group work, peer teaching, and collaborative projects motivate students to actively support one another, exchange learning techniques, and build communication abilities. If students perceive the existence of a learning community, their emotional attachment to the subject is likely to increase.

Teachers can set up peer mentoring systems where more knowledgeable students help other students, which also serves to consolidate their own knowledge and enhance the self-esteem and motivation of their peers. Also, arranging class debates, performing English and drama, and writing projects together helps to establish a motivated communicative class culture.

Through social media groups, online discussion boards, or school-wide English clubs, learning communities can also exist outside of the classroom. These communities give students a place to share materials, study the language outside of the classroom, and develop a lifelong interest in it.

Students must be able to track their progress and comprehend their own learning objectives in order to maintain long-term motivation. Teachers should help students set attainable, quantifiable, and reasonable goals for their English language proficiency. Students benefit greatly from regular reflection sessions where they evaluate their accomplishments, pinpoint difficulties, and create plans for future learning activities. Students can become more self-aware and accountable for their own learning by using resources like self-evaluation checklists, progress charts, and language learning notebooks.

One of the key objectives of the new English language education standard for senior high schools is the development of students' capacity for independent learning. This ability involves not only acquiring knowledge without constant teacher supervision but also cultivating intrinsic motivation, interest in the subject, as well as self-regulation and self-assessment skills.

As noted in the research of F. Heider, a high level of motivation is closely linked to the ability for self-directed learning. Students who are capable of setting their own goals, planning their learning activities, and monitoring their progress tend to show greater interest in the subject and achieve higher academic success.

Despite the importance of self-directed learning, in reality many Chinese high school students face a number of obstacles that reduce the effectiveness of their independent study (Zhang, 2020):

- Weak motivation for autonomous learning. Many students learn English solely for the purpose of passing exams, without recognizing its personal relevance or deriving enjoyment from the process. This leads to a lack of initiative and superficial assimilation of material.

- Negative emotional attitude toward the subject. Surveys show that a significant number of students experience anxiety, boredom, and fatigue during English lessons. This is often caused by a lack of positive learning experiences, poor comprehension of lesson content, monotonous teaching methods, and the absence of a language-rich environment.

- Lack of effective learning strategies. Many students lack techniques such as purposeful reading, question formulation, and error analysis. Without these strategies, self-directed learning becomes ineffective and demotivating.

- A teacher-centered learning environment. Many teachers still focus primarily on explaining material and completing the curriculum, without providing space for student autonomy. This limits students' independence and lowers their motivation.

To foster motivation for self-directed English learning, it is important to create an emotionally supportive atmosphere in the classroom. Teachers should pay attention to students' emotional well-being, reduce anxiety levels, build self-confidence, and cultivate a positive attitude toward the subject (Zhang, 2020). The use of vivid examples, humor, multimedia, and elements of English-speaking cultures makes lessons more engaging and encourages students to actively participate in the learning process.

Often, high school students do not know how to evaluate their results and plan the study of the material, and therefore it is important for teachers to include elements of cognitive learning in the learning process. Such elements include, for example, setting goals, planning, and monitoring progress in learning new knowledge. In this context, useful teaching methods include methods aimed at writing questions to the text and searching for key ideas.

Supporting independent learning is not only a way to prepare students for future academic or professional endeavors but also an effective tool for building sustainable learning motivation. Ensuring a positive emotional climate, individualizing instructional approaches, teaching learning strategies, developing language proficiency, and utilizing digital resources can help transform a passive student into an active participant in the learning process—motivated toward personal and intellectual growth.

Conclusion

The development of stable and conscious motivation to learn English among high school students is a crucial objective of modern education in China and aligns with the requirements of the updated educational standards. Studying motivation as a psychological and pedagogical phenomenon allows us to conclude that it plays a key role in achieving high academic performance, fostering learner autonomy, and shaping a positive attitude toward learning.

Summing up, we can conclude that increasing motivation is possible only through a systematic and multifaceted approach. Teachers should create a special educational environment aimed at the actual level of students, as well as their interests. This is how it will be possible to achieve the development of internal motivation among students and create an atmosphere of emotional support aimed at encouraging and developing a comfortable educational environment. One of the important criteria is the development of students' sense of self-efficacy and the belief that «success is achieved through effort».

During the transition from an authoritarian model to a pedagogical partnership model, in which the teacher becomes a mentor, motivator, and mediator between students and knowledge, academic commitments transform into a personally meaningful learning process. This, in turn, contributes not only to the successful acquisition of the English language but also to the comprehensive development of students' personalities, their ability for self-regulation, and their capacity for lifelong learning.

References

1. Fan D. A study of strategies for the formation and stimulation of students' learning motivation in teaching English in high school // *Science, education and culture: coll-n.* 2011. pp. 157-159.
2. Fan D. Internal and external motivation among EFL Chinese language learners: a comparative study // *Journal of language teaching and research.* 2018. № 9(4). pp. 721-729.
3. Li H. An exam-oriented approach to learning. Interest orientation: problems of motivation in Chinese secondary schools // *Asian EFL journal.* 2020. № 24(3). pp. 45-62.
4. Lu Y. Theoretical ways of modeling thinking using English among students // *Course of pedagogical research.* 2014. pp. 117-118.

5. Ministry of Education of the People's Republic of China. The standards of the English language curriculum for the senior classes of secondary schools. Beijing: National education Publishing House, 2022.
6. Pu Sh. How to stimulate the motivation of high school students to learn English: reflections in the context of the new High school English language standard // New research programs. 2010. pp. 80-82.
7. Williams M., Burden R. Psychology for language teachers. Beijing: Publishing House for teaching and research of foreign languages, 2000. pp. 111-166.
8. Zhang J. A study of the current state and strategies for optimizing independent English language teaching among high school students // Pedagogical research: Opinions and discussions. 2020. pp. 150-151.

Педагогические стратегии повышения мотивации учащихся при изучении английского языка в старших классах китайских школ

Сыно Ван

Аспирант

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

1042248073@pfur.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.07.2025

Принята 24.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 37.036.3

DOI 10.25726/o7792-2708-3332-w

EDN ZHLSJH

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 рассматриваются педагогические стратегии повышения мотивации учащихся к изучению английского языка в старших классах китайских школ. Отмечается, что высокая учебная мотивация способствует формированию устойчивого интереса к предмету, самостоятельному обучению и академическим достижениям. Особое внимание уделено различию между внутренней и внешней мотивацией, ключевым психолого-педагогическим теориям самоэффективности и атрибуции, а также практическим подходам к стимулированию интереса через методы преподавания, содержание курса и системы оценки. Кроме того, акцент сделан на развитии способности к самостоятельному обучению как важнейшем факторе поддержки мотивации. В статье приведены конкретные рекомендации по трансформации учебной среды, адаптации материалов и оптимизации методов преподавания в соответствии с требованиями современного образовательного стандарта.

Ключевые слова

учебная мотивация, преподавание английского языка, китайская старшая школа, педагогические стратегии, самостоятельное обучение.

References

1. Fan D. A study of strategies for the formation and stimulation of students' learning motivation in teaching English in high school // Science, education and culture: coll-n. 2011. pp. 157-159.

2. Fan D. Internal and external motivation among EFL Chinese language learners: a comparative study // Journal of language teaching and research. 2018. № 9(4). pp. 721-729.
3. Li H. An exam-oriented approach to learning. Interest orientation: problems of motivation in Chinese secondary schools // Asian EFL journal. 2020. № 24(3). pp. 45-62.
4. Lu Y. Theoretical ways of modeling thinking using English among students // Course of pedagogical research. 2014. pp. 117-118.
5. Ministry of Education of the People's Republic of China. The standards of the English language curriculum for the senior classes of secondary schools. Beijing: National education Publishing House, 2022.
6. Pu Sh. How to stimulate the motivation of high school students to learn English: reflections in the context of the new High school English language standard // New research programs. 2010. pp. 80-82.
7. Williams M., Burden R. Psychology for language teachers. Beijing: Publishing House for teaching and research of foreign languages, 2000. pp. 111-166.
8. Zhang J. A study of the current state and strategies for optimizing independent English language teaching among high school students // Pedagogical research: Opinions and discussions. 2020. pp. 150-151.

Развитие музыкально-культурной грамотности китайских подростков на основе китайско-российской модели интеграции

Сяо Цинь

Аспирант

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы

Уфа, Россия

513222544@qq.com

ORCID 0009-0007-3757-6264

Маргарита Магनावиевна Заббарова

Кандидат педагогических наук, доцент

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы

Уфа, Россия

zabbarova74@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.07.2025

Принята 29.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 78.071.4(510)(470+571)

DOI 10.25726/o7204-2031-9688-t

EDN JTODQP

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье представлены результаты последующего исследования долгосрочного влияния интегративной модели музыкального образования на культурную грамотность китайских подростков. Оригинальное исследование проводилось в течение двух учебных лет (2022-2024 гг.) на базе Первой средней школы города Наньгун провинции Хэбэй с участием 398 учащихся 7-8 классов. Последующее исследование было проведено через 18 месяцев после окончания основного эксперимента с участием 342 учащихся из первоначальной выборки. Анализ результатов выявил устойчивое сохранение и развитие культурной грамотности: доля учащихся экспериментальной группы с высоким уровнем культурной компетентности составила 29,7% (по сравнению с 25,0% на конец основного эксперимента и 8,7% на его начало). Особенно значимыми оказались долгосрочные эффекты в области межкультурного понимания, способности к интерпретации культурных символов и осознания культурного разнообразия. В работе выявлены факторы, способствующие устойчивости результатов, включая интернализацию культурных практик, формирование устойчивого интереса к музыке разных традиций и развитие самостоятельности в культурно-образовательной деятельности. Сформулированы практические рекомендации по внедрению интегративной китайско-российской модели музыкального образования в систему долгосрочного развития культурной грамотности подростков.

Ключевые слова

культурная грамотность, долгосрочное музыкальное образование, китайские подростки, русские музыкальные традиции, китайские музыкальные традиции, кросс-культурная интеграция, последующее исследование.

Введение

Развитие культурной грамотности учащихся является одной из ключевых задач современного образования в условиях глобализации и усиления межкультурного взаимодействия. Под культурной грамотностью понимается способность воспринимать, интерпретировать и оценивать культурные явления различных традиций, что включает знание культурно-исторического контекста, понимание системы культурных символов и ценностей, а также навыки межкультурной коммуникации (Бельских, 2023). Музыкальное образование, интегрирующее различные культурные традиции, представляет особую ценность для формирования культурной грамотности, поскольку музыка содержит в концентрированном виде важнейшие аспекты национальной культуры и мировоззрения (Ван, 2023).

Китайская образовательная система в последние десятилетия активно интегрирует элементы международных образовательных практик, что создает благоприятные условия для развития кросс-культурных образовательных моделей (Ли, 2023). Как отмечает Ш. Ван, «музыкальные связи России и Китая имеют глубокие исторические корни и обладают значительным потенциалом для развития межкультурной коммуникации в образовательной сфере» (Ван, 2024). В то же время российский опыт музыкального образования, основанный на системном подходе к формированию культурологической компетентности учащихся, представляет особую ценность для китайской педагогики (Лю, 2023).

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных интеграции различных музыкальных традиций в образовательном процессе, вопрос о долгосрочных эффектах такого образования остается недостаточно изученным. По мнению Ц. Чжао, «понимание долгосрочных тенденций эволюции музыкальной культуры и образования требует проведения лонгитюдных исследований с отсроченной оценкой результатов» (Ли, 2023). Особый интерес представляет изучение устойчивости сформированных компетенций и их дальнейшее развитие после завершения формального образовательного процесса.

Ранее нами было проведено экспериментальное исследование развития музыкальной культуры у китайских подростков на основе интеграции музыкальных традиций России и Китая, которое продемонстрировало значительный позитивный эффект интегративной модели. Настоящее исследование является логическим продолжением предыдущего и направлено на оценку долгосрочного влияния разработанной модели на культурную грамотность подростков.

Целью исследования является выявление долгосрочных эффектов интегративного музыкального образования на основе китайских и русских музыкальных традиций в развитии культурной грамотности китайских подростков.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось в два этапа: основной эксперимент (2022-2024 гг.) и последующее исследование (2025 г., через 18 месяцев после завершения основного эксперимента).

Основной эксперимент был реализован на базе Первой средней школы города Наньгун провинции Хэбэй с участием 398 учащихся 7-8 классов, разделенных на экспериментальную (196 учащихся) и контрольную (202 учащихся) группы. В экспериментальной группе обучение осуществлялось по специально разработанной интегративной программе, основанной на синтезе российских и китайских музыкальных традиций. Программа включала пять модулей: историко-теоретический, вокально-хоровой, инструментальный, электронно-музыкальный и полихудожественный. Контрольная группа обучалась по стандартной китайской программе музыкального образования.

Последующее исследование было проведено через 18 месяцев после завершения основного эксперимента с участием 342 учащихся из первоначальной выборки (167 учащихся из экспериментальной и 175 из контрольной группы). Как отмечает Ю. Ли, «для оценки устойчивости результатов музыкального образования необходимо проведение отсроченного контроля после завершения основного курса обучения» (Го, 2023).

Для оценки уровня культурной грамотности использовались следующие методы:

— адаптированная методика оценки культурной компетентности, включающая когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты;

- метод анализа музыкально-культурных артефактов, созданных учащимися;
- полуструктурированные интервью с учащимися и их родителями;
- экспертная оценка уровня межкультурной компетентности.

Исследование опиралось на междисциплинарный подход, который, по мнению Д. Ван, «позволяет наиболее полно охватить различные аспекты музыкального и культурного развития школьников» (Ван, 2024). Для анализа культурного контекста музыкальных произведений применялась методика сравнительного анализа, разработанная П. Шао и А.В. Тороповой (Ли, 2022).

В качестве основного музыкального материала использовались произведения из российской и китайской традиций:

- китайские традиционные произведения: «Жасмин», «Лунная ночь на весенней реке», «Песня о Хуанхэ»;
- произведения китайских композиторов XX-XXI вв.: «Концерт-фантазия «Влюбленные-бабочки» Хэ Чжаньхао и Чэнь Гана, произведения Тань Дуня;
- русская классическая музыка: произведения П.И. Чайковского, М.И. Глинки, Н.А. Римского-Корсакова;
- произведения русских композиторов XX века: С.С. Прокофьева, Д.Д. Шостаковича, Г.В. Свиридова.

Для статистической обработки данных использовались методы описательной статистики, t-критерий Стьюдента для зависимых и независимых выборок, корреляционный и факторный анализ.

Результаты и обсуждение

Анализ результатов последующего исследования показал не только сохранение, но и дальнейшее развитие культурной грамотности у учащихся экспериментальной группы (табл. 1). Этот вывод дает важные эмпирические доказательства ключевой роли, которую саморазвитие в моей диссертации играет в процессе самообразования.

Таблица 1. Динамика изменений уровня культурной грамотности у китайских подростков в долгосрочной перспективе (%)

Группа	Этап исследования	Уровни развития (%)		
		Базовый	Средний	Высокий
ЭГ	Начальный	59,2	32,1	8,7
	Контрольный	30,8	48,8	20,4
	Последующий	25,1	45,2	29,7
КГ	Начальный	58,7	32,5	8,8
	Контрольный	48,8	38,6	12,6
	Последующий	46,3	39,4	14,3

Как видно из таблицы 1, в экспериментальной группе наблюдается устойчивая положительная динамика развития культурной грамотности. Доля учащихся с высоким уровнем увеличилась с 20,4% на конец основного эксперимента до 29,7% в ходе последующего исследования (общий прирост по сравнению с начальным уровнем составил 21,0%). В контрольной группе также наблюдается положительная динамика, но значительно менее выраженная: доля учащихся с высоким уровнем увеличилась с 12,6% до 14,3% (общий прирост по сравнению с начальным уровнем составил 5,5%).

Эти результаты согласуются с наблюдениями Ц. Го, который отмечает, что «сравнительное изучение музыкальных культур Китая и России создает основу для формирования устойчивого интереса к культурному разнообразию, сохраняющегося на протяжении длительного времени» (Ван, 2023). Особенно важно, что положительная динамика продолжилась и после завершения формального образовательного процесса, что свидетельствует о формировании внутренней мотивации к дальнейшему культурному развитию – саморазвитию и самообразованию. Более детальный анализ компонентов культурной грамотности представлен в таблице 2.

Таблица 2. Уровни развития компонентов культурной грамотности у китайских подростков на этапе последующего исследования (%)

Компоненты культурной грамотности	Уровни развития в ЭГ (%)			Уровни развития в КГ (%)		
	Базовый	Средний	Высокий	Базовый	Средний	Высокий
Знание культурных традиций	2,2	47,3	30,5	44,6	40,6	14,8
Понимание культурных символов	27,5	42,5	30,0	45,1	39,4	15,5
Межкультурное взаимодействие	25,7	45,5	28,8	49,1	38,3	12,6
Общий уровень	25,1	45,2	29,7	46,3	39,4	14,3

Анализ данных таблицы 2 показывает, что наиболее высоких результатов учащиеся экспериментальной группы достигли в знании культурных традиций (высокий уровень у 30,5%) и понимании культурных символов (высокий уровень у 30,0%). Межкультурное взаимодействие также развито на достаточно высоком уровне (высокий уровень у 28,8% учащихся).

В контрольной группе эти показатели значительно ниже: высокий уровень знания культурных традиций демонстрируют 14,8% учащихся, понимания культурных символов – 15,5%, межкультурного взаимодействия – 12,6%.

Как отмечает Ш. Ли, «развитие культурно-слушательской компетенции является фундаментом для формирования более широкой культурной грамотности» (Ван, 2021). Высокие показатели в области знания культурных традиций у учащихся экспериментальной группы свидетельствуют о том, что интегративная модель музыкального образования обеспечивает глубокое погружение в культурный контекст произведений и формирует устойчивый интерес к дальнейшему изучению различных культурных традиций.

Значительные различия между экспериментальной и контрольной группами в области межкультурного взаимодействия подтверждают наблюдения Ш. Чжан о том, что «интеграция различных видов искусства создает основу для формирования навыков межкультурной коммуникации» (Жэнь, 2022), подкрепленную на наш взгляд усилением познавательного интереса к другим культурам и традициям.

В ходе последующего исследования были выявлены следующие долгосрочные эффекты интегративной модели музыкального образования:

- Устойчивый интерес к музыке различных культурных традиций. Более 78% учащихся экспериментальной группы продолжали активно интересоваться музыкой как китайской, так и русской традиций, самостоятельно расширяя свой музыкальный кругозор. В контрольной группе этот показатель составил лишь 34%.

- Активное культурное самообразование. 65% учащихся экспериментальной группы сообщили, что регулярно посещают концерты, музыкальные мероприятия и самостоятельно изучают материалы о музыкальной культуре разных стран. В контрольной группе подобную активность проявляли только 27% учащихся.

- Развитие творческой деятельности в области музыки. 47% учащихся экспериментальной группы продолжали заниматься музыкальным творчеством, включая исполнительство, композицию и аранжировку. В некоторых случаях наблюдались интересные примеры творческого синтеза китайских и русских музыкальных традиций.

- Формирование культурного плюрализма. У учащихся экспериментальной группы было отмечено более уважительное отношение к культурному разнообразию, готовность к восприятию различных культурных традиций без их иерархического противопоставления.

– Развитие аналитических навыков в области культуры. Учащиеся экспериментальной группы демонстрировали более высокий уровень развития навыков интерпретации культурных явлений, способности к выявлению культурных символов и пониманию их значения.

Как отмечает И.Б. Горбунова, «использование музыкально-компьютерного инструментария создает условия для долгосрочного сохранения и развития навыков работы с музыкальным материалом различных культурных традиций» (Ван, 2023). Это наблюдение подтверждается в нашем исследовании: учащиеся экспериментальной группы, освоившие цифровые технологии работы с музыкой, продолжали активно использовать эти навыки и после завершения формального образовательного процесса.

Факторный анализ позволил выявить ключевые факторы, обеспечивающие устойчивость и дальнейшее развитие культурной грамотности после завершения формального образовательного процесса:

- интернализация культурных практик (факторная нагрузка 0,84): превращение культурных практик во внутреннюю потребность, часть повседневной жизни учащихся;
- формирование устойчивого интереса к музыке разных традиций (0,79): развитие внутренней мотивации к изучению и восприятию музыки различных культурных традиций;
- развитие самостоятельности в культурно-образовательной деятельности (0,77): формирование навыков самостоятельного поиска, отбора и анализа культурологической информации;
- создание социальной среды, поддерживающей культурное развитие (0,72): формирование сообщества единомышленников, разделяющих интерес к музыке и культуре;
- интеграция музыкально-культурного опыта в самоидентификацию личности (0,68): включение приобретенных культурных компетенций в структуру личности, восприятие их как части собственной идентичности.

Эти факторы согласуются с наблюдениями Х. Лю о том, что «методические аспекты развития музыкальной культуры должны быть ориентированы не только на краткосрочные результаты, но и на формирование устойчивых культурных потребностей и компетенций» (Горбунова, 2021).

Интересные результаты были получены при анализе гендерных особенностей долгосрочного развития культурной грамотности (табл. 3).

Таблица 3. Гендерные особенности развития культурной грамотности у китайских подростков экспериментальной группы на этапе последующего исследования (%)

Компоненты культурной грамотности	Уровни развития у девочек (%)			Уровни развития у мальчиков (%)		
	Базовый	Средний	Высокий	Базовый	Средний	Высокий
Знание культурных традиций	20,3	47,7	32,0	24,4	46,9	28,7
Понимание культурных символов	25,6	43,0	31,4	29,7	41,9	28,4
Межкультурное взаимодействие	27,9	42,4	29,7	23,1	49,0	27,9
Общий уровень	24,6	44,4	31,0	25,7	46,0	28,3

Анализ данных таблицы 3 показывает, что гендерные различия в долгосрочной перспективе стали менее выраженными по сравнению с результатами основного эксперимента. Хотя девочки по-прежнему демонстрируют несколько более высокие показатели (высокий общий уровень у 31,0% девочек и 28,3% мальчиков), разрыв между показателями существенно сократился.

Интересно отметить, что в области межкультурного взаимодействия мальчики демонстрируют более высокую долю среднего уровня (49,0% против 42,4% у девочек), что может свидетельствовать о различных стратегиях социального взаимодействия. Как отмечает Ш. Ян, «развитие музыкальных

способностей на основе различных педагогических традиций может по-разному проявляться у представителей разных гендеров, но в долгосрочной перспективе эти различия имеют тенденцию к сглаживанию» (Лю, 2023).

Особое внимание в последующем исследовании было уделено вопросу практического применения приобретенных культурных компетенций в повседневной жизни учащихся.

Результаты показали, что 83% учащихся экспериментальной группы отмечают влияние полученного музыкального образования на различные аспекты их жизни:

- 67% указывают на расширение круга общения за счет единомышленников, интересующихся музыкой и культурой;
- 59% сообщают о влиянии на выбор досуговых активностей (посещение концертов, музеев, культурных мероприятий);
- 48% отмечают влияние на профессиональную ориентацию и выбор будущей специальности;
- 72% указывают на повышение общего культурного уровня и эрудиции.

В контрольной группе эти показатели значительно ниже: 41% учащихся отмечают влияние музыкального образования на различные аспекты жизни, причем это влияние преимущественно ограничивается досуговой сферой.

Эти результаты подтверждают наблюдения Ц. Чжао о том, что «интеграция различных музыкальных традиций в образовательном процессе способствует формированию целостного мировоззрения и влияет на различные аспекты жизни учащихся» (Ли, 2023).

Заключение

Интегративная модель музыкального образования, основанная на синтезе китайских и русских музыкальных традиций, демонстрирует значительный долгосрочный эффект в развитии культурной грамотности у китайских подростков. Через 18 месяцев после завершения основного образовательного процесса наблюдается не только сохранение, но и дальнейшее развитие культурных компетенций: доля учащихся экспериментальной группы с высоким уровнем культурной грамотности составила 29,7% (по сравнению с 20,4% на конец основного эксперимента и 8,7% на его начало).

Наиболее устойчивые результаты наблюдаются в области знания культурных традиций (высокий уровень у 30,5% учащихся экспериментальной группы) и понимания культурных символов (высокий уровень у 30,0%). Это свидетельствует о формировании глубокого понимания культурного контекста музыкальных произведений и развитии навыков интерпретации культурных явлений.

Выявлены ключевые факторы, обеспечивающие устойчивость и дальнейшее развитие культурной грамотности: интернализация культурных практик (факторная нагрузка 0,84), формирование устойчивого интереса к музыке разных традиций (0,79), развитие самостоятельности в культурно-образовательной деятельности (0,77), создание поддерживающей социальной среды (0,72) и интеграция культурного опыта в самоидентификацию личности (0,68).

Гендерные различия в долгосрочной перспективе имеют тенденцию к сглаживанию: хотя девочки по-прежнему демонстрируют несколько более высокие показатели (высокий общий уровень у 31,0% девочек и 28,3% мальчиков), разрыв между показателями существенно сократился по сравнению с результатами основного эксперимента. Это свидетельствует об универсальной эффективности интегративной модели для учащихся обоих полов.

Приобретенные культурные компетенции находят практическое применение в повседневной жизни учащихся: 83% учащихся экспериментальной группы отмечают влияние полученного музыкального образования на различные аспекты их жизни, включая социальные взаимодействия, досуговые предпочтения и профессиональную ориентацию. Это подтверждает высокую практическую значимость интегративной модели для личностного и социального развития подростков.

Долгосрочные эффекты интегративной модели музыкального образования включают устойчивый интерес к музыке различных культурных традиций (у 78% учащихся экспериментальной группы), активное культурное самообразование (у 65%), развитие творческой деятельности в области

музыки (у 47%), формирование культурного плюрализма и развитие аналитических навыков в области культуры (Жэнь, 2022).

Результаты последующего исследования подтверждают эффективность междисциплинарного подхода в музыкальном образовании, интегрирующего различные культурные традиции, для долгосрочного развития культурной грамотности подростков. Это свидетельствует о необходимости внедрения подобных интегративных моделей в систему образования для формирования устойчивых культурных компетенций.

Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования системы музыкального образования в Китае, разработки долгосрочных образовательных программ, направленных на развитие культурной грамотности, и укрепления международного культурного сотрудничества в образовательной сфере. Перспективным направлением дальнейших исследований является изучение влияния интегративной модели музыкального образования на профессиональное самоопределение и карьерные траектории учащихся в области культуры и искусства.

Список литературы

1. Бельских Т.И. Теоретические основы развития современной музыкальной культуры // Научный аспект. 2023. Т. 16. № 5. 1915-1922.
2. Ван Д. К вопросу развития музыкальных способностей школьников в Китае на основе междисциплинарного подхода // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: мат. VII Межд. науч.-прак. конф. (28 марта 2024 г., Таганрог). Ростов н/Дону: Изд-во Ростовского государственного экономического университета, 2024. С. 675-684.
3. Ван Д. О системе дополнительного образования Китая и развитии музыкальных способностей школьников на основе междисциплинарного подхода // Педагогическое образование. 2024. Т. 5. № 1. С. 240-246.
4. Ван Ц. Фортепианные традиции в музыкальной культуре России и Китая: сравнительный анализ // Бюллетень Международного центра искусства и образования. 2023. № 3. 27-32.
5. Ван Ч. Музыкальная палата Юэфу и становление музыкальной традиции в древнем Китае // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: мат. XVI Межд. науч.-прак. конф. (25 апреля 2023 г., Москва). Москва: Российский университет дружбы народов, 2023. С. 331-335.
6. Ван Ш. Роль музыкальных связей России и Китая в межкультурной коммуникации и перспективы их развития: исторический аспект // Вопросы истории. 2021. № 12-3. С. 137-142.
7. Го Ц. Сравнение музыкальной культуры Китая и России с точки зрения национальной культуры // Педагогический научный журнал. 2023. Т. 6. № 4. С. 77-81.
8. Горбунова И.Б., Мезенцева С.В. Музыкально-компьютерный инструментарий как средство передачи культурных традиций (на примере России и Китая) // Искусство и образование. 2021. № 2(130). С. 192-199.
9. Жэнь Я. Диагностика формирования опыта проектной деятельности младших подростков на уроках музыки (на материале музыкально-художественной культуры Китая) // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 7-2(70). С. 50-54.
10. Ли Ш. О развитии музыкально-слушательской культуры младших школьников в Китае и России // Современные образовательные технологии и тенденции в преподавании русского языка как иностранного: мат. науч.-метод. семинара для препод. и спец., работ. с иностр. уч. (28 апреля 2023 г., Екатеринбург). Екатеринбург: ИД «Ажур», 2023. 48-51.
11. Ли Ю. Музыкальное развитие школьников в процессе обучения танцевальному искусству на основе традиционной культуры Китая // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-4. С. 176-179.
12. Лю Х., Хао Л. Методические аспекты по развитию музыкальной культуры вокалиста на основе камерно-вокальной музыки русских композиторов XIX века // Дополнительное образование детей в сфере культуры и искусства: преемственность и инновации: мат. VIII Межд. науч. конф. Таганрогского

института им. А.П. Чехова (26 октября 2023 г., Таганрог). Ростов н/Дону: Изд-во Ростовского государственного экономического университета, 2023. С. 195-199.

13. Ма С. Ретроспективный анализ истории развития музыкальной культуры этнических меньшинств Китая: педагогический и образовательный аспекты // Вопросы истории. 2021. № 5-1. С. 63-70.

14. Чжан Ш. О развитии музыкального восприятия традиционного танцевального искусства Китая в единстве музыкальной и танцевальной культуры // Педагогическое образование. 2022. Т. 3. № 7. С. 113-116.

15. Чжао Ц. Эволюция музыкальной культуры Китая и России и тенденции ее развития // Этносоциум и межнациональная культура. 2024. № 2(188). С. 118-124.

16. Чжоу Я., Климов В.И., Кириченко Т.Д. Теоретические основы формирования музыкально-исполнительской культуры у детей 5-8 лет в музыкальных школах Китая // Высшее образование сегодня. 2024. № 3. С. 74-78.

17. Ша Н. Дискуссионные аспекты конструирования музыкальной предметно-развивающей среды детского сада Китая на основе национальных традиций // Известия Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины. 2022. № 5(134). С. 48-52.

18. Ша Н. Конструирование музыкальной предметно-развивающей среды детского сада Китая на основе национальных традиций // Образование и воспитание. 2022. № 6(366). С. 73-79.

19. Шао П., Торопова А.В. Методологические основания изучения народно-песенных традиций России и Китая в современном музыкальном образовании // Педагогическое образование: вызовы XXI века: мат. XIV Межд. науч.-прак. конф. (21-22 сентября 2023 г., Горно-Алтайск). Ярославль: Международная академия наук педагогического образования, 2023. С. 613-618.

20. Ян Ш., Се А. Развитие музыкальных способностей на основе традиций российских педагогов-инструменталистов // Образовательный форсайт. 2022. № 1(13). С. 283-288.

Development of musical and cultural literacy of Chinese teenagers based on the Chinese-Russian integration model

Xiao Qin

PhD student

Akmulla Bashkir State Pedagogical University

Ufa, Russia

513222544@qq.com

ORCID 0009-0007-3757-6264

Margarita M. Zabbarova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Akmulla Bashkir State Pedagogical University

Ufa, Russia

zabbarova74@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.07.2025

Accepted 29.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 78.071.4(510)(470+571)

DOI 10.25726/o7204-2031-9688-t

EDN JTODQP

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article presents the results of a subsequent study of the long-term impact of the integrative model of music education on the cultural literacy of Chinese adolescents. The original study was conducted over two academic years (2022-2024) at the First Secondary School in Nangong, Hebei Province, with 398 students in grades 7-8. A follow-up study was conducted 18 months after the end of the main experiment with 342 students from the initial sample. The analysis of the results revealed the sustainable preservation and development of cultural literacy: the proportion of students in the experimental group with a high level of cultural competence was 29,7% (compared with 25,0% at the end of the main experiment and 8,7% at the beginning). The long-term effects in the field of intercultural understanding, the ability to interpret cultural symbols, and awareness of cultural diversity were particularly significant. The work identifies factors contributing to the sustainability of the results, including the internalization of cultural practices, the formation of a sustained interest in music from different traditions, and the development of independence in cultural and educational activities. Practical recommendations on the implementation of the integrative Chinese-Russian model of music education in the system of long-term development of cultural literacy of adolescents are formulated.

Keywords

cultural literacy, long-term musical education, Chinese teenagers, Russian musical traditions, Chinese musical traditions, cross-cultural integration, subsequent research.

References

1. Belskikh T.I. Theoretical foundations of the development of modern musical culture // Scientific aspect. 2023. Vol. 16. № 5. 1915-1922.
2. Wang D. On the development of musical abilities of schoolchildren in China based on an interdisciplinary approach // Music and art education in the modern world: traditions and innovations: mat. of the VII Intern. scien. and prac. conf. (March 28, 2024, Taganrog). Rostov-on-Don: Publishing House of the Rostov State University of Economics, 2024. pp. 675-684.
3. Van D. About the Chinese supplementary education system and the development of musical abilities of schoolchildren based on an interdisciplinary approach // Pedagogical education. 2024. Vol. 5. № 1. pp. 240-246.
4. Wang Ts. Piano traditions in the musical culture of Russia and China: comparative analysis // International Center for Art and Education bulletin. 2023. № 3. 27-32.
5. Wang Ch. Yuefu Music Chamber and the Formation of Musical Tradition in Ancient China // Higher school: experience, problems, prospects: mat. of the XVI Inter. scien. and prac. conf. (April 25, 2023, Moscow). Moscow: Peoples' Friendship University of Russia, 2023. pp. 331-335.
6. Wang Sh. The role of musical relations between Russia and China in intercultural communication and prospects for their development: a historical aspect // Questions of history. 2021. № 12-3. pp. 137-142.
7. 7th C. Comparison of the musical culture of China and Russia from the point of view of national culture // Pedagogical scientific journal. 2023. Vol. 6. № 4. pp. 77-81.
8. Gorbunova I.B., Mezentseva S.V. Musical and computer instruments as a means of transmitting cultural traditions (on the example of Russia and China) // Art and education. 2021. № 2(130). pp. 192-199.
9. Ren Ya. Diagnostics of the formation of the experience of project activity of younger adolescents in music lessons (based on the material of the musical and artistic culture of China) // International journal of humanities and natural sciences. 2022. № 7-2(70). pp. 50-54.

10. Lee Sh. On the development of music listening culture of younger schoolchildren in China and Russia // Modern educational technologies and trends in teaching Russian as a foreign language: mathematical scientific method. seminars for teachers. and special works. from foreign studies (April 28, 2023, Yekaterinburg). Yekaterinburg: Publishing house «Azhur», 2023. pp. 48-51.
11. Li Yu. Musical development of schoolchildren in the process of teaching dance art based on the traditional culture of China // Problems of modern pedagogical education. 2022. № 77-4. pp. 176-179.
12. Liu H., Hao L. Methodological aspects of the development of a vocalist's musical culture based on chamber vocal music by Russian composers of the 19th century // Additional education of children in the field of culture and art: continuity and innovation: mat. VIII International Scientific Conference. A.P. Chekhov Taganrog Institute (October 26, 2023, Taganrog). Rostov-on-Don: Publishing House of the Rostov State University of Economics, 2023. pp. 195-199.
13. Ma S. A retrospective analysis of the history of the development of the musical culture of ethnic minorities in China: pedagogical and educational aspects // Questions of history. 2021. № 5-1. pp. 63-70.
14. Zhang Sh. On the development of musical perception of the traditional dance art of China in the unity of musical and dance culture // Pedagogical education. 2022. Vol. 3. № 7. pp. 113-116.
15. Zhao Ts. The evolution of the musical culture of China and Russia and its development trends // Ethnosocium and interethnic culture. 2024. № 2(188). pp. 118-124.
16. Zhou Ya., Klimov V.I., Kirichenko T.D. Theoretical foundations of the formation of musical and performing culture in children aged 5-8 years in music schools in China // Higher education today. 2024. № 3. pp. 74-78.
17. Sha N. Debatable aspects of designing the musical subject-developing environment of a kindergarten in China based on national traditions // Proceedings of the Skorina Gomel State University bulletin. 2022. № 5(134). pp. 48-52.
18. Sha N. Designing the musical subject-developing environment of kindergarten in China based on national traditions // Education and upbringing. 2022. № 6(366). pp. 73-79.
19. Shao P., Toropova A.V. Methodological foundations of the study of folk song traditions of Russia and China in modern music education // Teacher education: challenges of the 21st century: mat. of the XIV Inter. scien. and prac. conf. (September 21-22, 2023, Gorno-Altaysk). Yaroslavl: International Academy of Sciences of Pedagogical Education, 2023. pp. 613-618.
20. Yan Sh., Xie A. The development of musical abilities based on the traditions of Russian instrumental teachers // Educational foresight. 2022. № 1(13). pp. 283-288.

Роль ансамблевой практики в формировании навыков быстрого реагирования у концертмейстеров

Чжиин Сун

Аспирант

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

1270601298@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 17.07.2025

Принята 25.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 785.7:784.3:781.68

DOI 10.25726/n9215-5795-9902-o

EDN ZGPCJB

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В современную эпоху, интенсивно растут требования к профессиональной мобильности концертмейстеров. Такие навыки как: чтение с листа, транспонирование, адаптация фактуры, и синхронизация, - приобретают критическое значение. Однако в рамках высшего музыкального образования Китая, методики целенаправленного развития этих навыков пока недостаточно разработаны. Целью данного исследования стало теоретическое обоснование роли ансамблевой практики как ключевого инструмента формирования навыков быстрого реагирования у студентов-концертмейстеров в китайских вузах и разработка модели ее эффективного внедрения в учебный процесс. Методология исследования базируется на системном анализе концертмейстерской деятельности, теории ансамблевого исполнительства и педагогических принципах формирования навыков. Проведен теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы, систематизированы и классифицированы формы ансамблевой практики, обобщен педагогический опыт российских и китайских специалистов, а также выполнен сравнительный анализ подходов к подготовке концертмейстеров в Китае и России. Результаты исследования продемонстрировали, что разнообразные формы ансамблевой практики создают уникальную и незаменимую среду для комплексного развития навыков быстрого реагирования. Такая среда максимально приближена к реальным профессиональным условиям. Механизм развития основан на необходимости постоянного слухового контроля, мгновенной коррекции ошибок и управлении распределенным вниманием. В рамках исследования были разработаны ключевые методические принципы эффективной интеграции ансамблевой практики. Выводы исследования подчеркивают, что именно ансамблевая практика является системообразующим методологическим инструментом в подготовке концертмейстеров. Для преодоления существующего методического пробела представляется необходимым выделить ее в отдельную учебную дисциплину, пересмотреть учебные программы с учетом предложенных принципов и разработать специализированные методические материалы. Эффективная интеграция ансамблевого опыта в учебный процесс позволит готовить высокоподвижных специалистов, чьи навыки будут соответствовать растущим международным стандартам в профессии.

Ключевые слова

концертмейстерское мастерство, ансамблевая практика, чтение с листа, транспонирование, фортепианный аккомпанемент, высшее музыкальное образование, китайское музыкальное образование.

Введение

Современный музыкальный мир предъявляет к концертмейстерам всё более сложные и многогранные требования. Глобализация музыкальной жизни лишь усилила устоявшиеся ранее требования: оркестры всё активнее сотрудничают с международными солистами и осваивают разнообразный репертуар, что требует от концертмейстеров универсальности и оперативной реакции. В этих условиях навыки быстрого реагирования становятся для концертмейстеров не просто полезными, а критически важными. Они лежат в основе поддержания целостности и слаженности любого вида ансамбля. Чтение с листа позволяет мгновенно включаться в исполнение незнакомой партии, что спасает при неожиданных ситуациях на сцене (Лю, 2024). Транспонирование дает гибкость, а адаптация к фактуре влияет на способность изменить манеру игры в ответ на акустику зала или особенности произведения. Эти компетенции абсолютно необходимы как профессионалам, так и студентам, стремящимся к мастерству, поскольку составляют саму суть их оркестрового лидерства.

Однако в системе высшего музыкального образования Китая существует заметный пробел. Целенаправленные методики развития этих ключевых навыков разработаны недостаточно. Этот разрыв особенно тревожен на фоне стремительного роста и выхода китайских оркестров на международную арену, где от концертмейстеров ждут соответствия высочайшим мировым стандартам. Несмотря на впечатляющие достижения китайского музыкального образования в целом, специализированная подготовка, особенно в части формирования навыков оперативного реагирования, отстает. Ситуацию усугубляет отсутствие адаптированных педагогических подходов, которые учитывали бы специфические вызовы китайской образовательной среды, где традиционные методы не всегда отвечают реалиям современного оркестрового музицирования.

Цель данной статьи – предложить путь преодоления этого пробела, обосновав ансамблевую практику как основной инструмент формирования необходимых навыков в современное время. Опираясь на богатые традиции русской школы концертмейстерского мастерства и современные исследования китайского музыкального образования, разработаны практические принципы для интеграции в учебные программы. Чтобы достичь поставленной цели, наше исследование решает несколько взаимосвязанных задач. Сначала мы проанализируем саму природу «навыков быстрого реагирования» в контексте работы концертмейстера, предложив их четкое определение и описав ключевые составляющие компетенции. Далее мы систематизируем разнообразные формы ансамблевой практики (от работы с солистами до аккомпанемента хору или оркестровым группам), оценив потенциал каждой для развития нужных навыков. Затем углубимся в механизмы воздействия ансамбля. Например, как именно, совместное музицирование развивает конкретные аспекты быстрого реагирования (слуховую чуткость, моторную ловкость и скорость когнитивной обработки информации). Наконец, синтезируя полученные данные, предложена комплексная модель и конкретные методические шаги для эффективного включения ансамблевой практики в учебный процесс подготовки концертмейстеров в китайских вузах.

В основе исследования лежит гипотеза, что систематическая и методически выстроенная практика в ансамбле, охватывающая различные форматы и сценарии является самым действенным способом для комплексного формирования навыков.

Материалы и методы исследования

Основу методологии этого исследования составляет объединение классических и современных подходов, создающее многомерную систему для анализа ансамблевой практики как средства развития концертмейстерских навыков. Системный взгляд на деятельность концертмейстера, идущий от фундаментальных работ Люблинского, позволяет трактовать навыки быстрого реагирования не как

отдельные техники, а как части единой профессиональной системы (Люблинский, 1972). В этой системе тесно переплетены когнитивные, моторные и коммуникативные аспекты. Дополняя эту перспективу, теории Бычкова (2006) и Давидчика (2007) рассматривают музыкальное взаимодействие как полифонический диалог (Бычков, 2006). Ключевым элементом мастерства здесь становится умение предугадывать намерения партнера. Параллельно этому, педагогические принципы в формировании концертмейстерских навыков, детально описанные Поповой (2015) и адаптированные к китайским реалиям Го Юйсюанем (2023), подчеркивают постепенный, процессуальный характер обучения. Го Юйсюань указывает на необходимость культурно-ориентированной трансформации западных методик. Эта трансформация должна учитывать особенности китайского музыкального мышления, традиционно уделяющего большое внимание точности воспроизведения. Эти идеи находят отклик в работах Лю Бэя (2024) и Хуан Луя (2022). Их методики успешно сочетают когнитивные стратегии западной школы с техниками визуально-моторной координации, разработанными в китайских консерваториях. Ярким примером служит метод Ван Сюэ (2020) по «быстрому распознаванию гармонических кластеров». Он показывает, как совмещение аналитического подхода и моторной автоматизации помогает китайским студентам преодолевать культурно обусловленные трудности при работе с новым нотным материалом.

В практической части исследования эта теоретическая база реализуется через взаимодополняющие методы. Поскольку, теоретический анализ охватил обширный круг источников, то это позволило проследить эволюцию подходов к формированию навыков быстрого реагирования. Особую ценность имеет обобщение педагогического опыта, объединившее рассказы российских мастеров и китайских педагогов. Выявленный контраст между «импровизационной свободой» российских методов и «структурированной дисциплиной» китайского подхода, лег в основу сравнительного анализа Сун Чжиин (Сун, 2025). Его работа показала, что внедрение ансамблевых форматов в учебный процесс китайских вузов требует не простого копирования, а творческой адаптации с учетом местных педагогических традиций. Такой многоплановый подход обеспечил глубокое и целостное понимание ансамблевой практики как действенного педагогического инструмента.

Результаты и обсуждение

Профессиональный арсенал современного концертмейстера обязательно включает комплекс навыков быстрого реагирования. Эти компетенции, объединяющие когнитивные процессы, моторную автоматизацию и интуитивное понимание партнера, становятся ключевым условием сохранения ансамблевого единства в непредсказуемых условиях реального выступления. По своей сути, такие навыки заключаются в способности мгновенно обрабатывать поступающую музыкальную информацию, принимать верные исполнительские решения и реализовывать их без задержки, обеспечивая непрерывность и выразительность музыкального потока (Чжун, 2022). Как показывают исследования и педагогический опыт, к основным компонентам этого комплекса относятся: мгновенный анализ и адаптация фактуры, чтение с листа в ансамбле, транспонирование в реальном времени, тонкая синхронизация ритма и агогики, а также развитое умение предугадывать действия партнера (Ван, 2020).

Мгновенный анализ фактуры и ее адаптация – это искусство «видеть и слышать аккомпанемент как живую, способную к мгновенному изменению ткань» (Юдин, 2008). Речь идет не просто о техническом упрощении нотного текста. Это глубокое понимание его гармонической и функциональной структуры, позволяющее концертмейстеру в реальном времени выделить самые важные элементы – опорные голоса, ключевые гармонии или ритм (Ван, 2021). При этом второстепенные детали могут быть опущены ради сохранения общего музыкального смысла и баланса в ансамбле. Такая адаптация становится незаменимой при внезапных ошибках партнера, изменении акустики зала или необходимости выделить солирующую партию.

Чтение с листа в ансамблевых условиях принципиально отличается от сольного. Оно требует не просто быстрой расшифровки нот. Концертмейстеру нужно одновременно воспринимать две партитуры. И, свою и, партнера, постоянно прогнозируя их взаимодействие. Параллельно с этим, как отмечает Ю. Го, «всегда нужно фиксировать ключевые моменты – название сочинения, основную тональность, знаки альтерации, метроритмические модели, темп, форму, жанр и стиль» (Го, 2023).

Искусство концертмейстера требует высочайшей оперативной адаптивности. Эта способность мгновенно изменять тональность прямо во время исполнения, часто вызванная вокальными особенностями солиста в конкретный день (например, если он заболел), основана на развитом внутреннем слухе пианиста, его свободной ориентации в гармонических структурах и автоматизированной «карте» клавиатуры.

Не менее важна синхронизация ритма, темпа и агогики с партнером, поскольку это основа ансамблевого единства. Концертмейстер должен не просто следовать за солистом, а чувствовать дыхание его фразы, улавливать малейшие замедления и ускорения, нюансы интонации и артикуляции (Сюн, 2016). Только тогда, фортепианная партия становится не аккомпанементом, а продолжением сольного высказывания, превращаясь в диалог на уровне подсознания.

Завершает этот комплекс умение предвосхищать действия солиста. Е.А. Ломакина (2025) определяет это как способность слышать и реагировать на то, что еще только зарождается в исполнительском намерении партнера. Такой, не побоимся слов, высший пилотаж, базируется на глубоком знании стиля, психологии исполнителя и умении читать его физический и эмоциональный посыл до полного воплощения в звуке, позволяя пианисту опережать события и предотвращать их.

Ансамблевая практика создает уникальную, незаменимую среду для оттачивания этих сложнейших навыков, которую невозможно воспроизвести в сольных занятиях или абстрактных упражнениях. Разные ансамблевые форматы предлагают широкий спектр развивающих ситуаций, каждая из которых акцентирует специфические аспекты мастерства концертмейстера.

Вокальный дуэт, по наблюдениям Ю.В. Слепкиной, служит идеальной лабораторией для реакции на дыхание, фразировку и нюансы вокала (Слепкина, 2020). Пианист учится буквально дышать вместе с певцом, подстраивая артикуляцию и динамику под его линию, что требует исключительной слуховой чуткости и такта. Параллельно интенсивно развивается навык чтения с листа (одновременный охват вокальной партии и аккомпанеента) и практика транспонирования, часто необходимого для адаптации произведения под голос (Хуан, 2020).

В камерном ансамбле на первый план выходят задачи полифонического мышления, баланса голосов и синхронизации без дирижера. Концертмейстер выступает здесь равноправным партнером, ответственным за гармоническую и ритмическую опору (Давидчик, 2007). Наиболее экстремальной и ценной для формирования навыков быстрого реагирования является практика в оперном классе или на сцене (Аман, 2016). Здесь концертмейстер сталкивается с максимальной непредсказуемостью, вынужденный одновременно следовать за солистом, дирижером (если он есть) и сценическим действием. Оперный концертмейстер должен быть готов к любым неожиданностям: пропущенным тактам, внезапным изменениям темпа, импровизационным репликам, что требует виртуозного владения почти мгновенным прочтением нотного текста, транспонированием, упрощением фактуры в реальном времени, если этого требует ситуация, а также, острой реакции на сценический контекст (Виноградов, 1974).

Наконец, аккомпанемент хору развивает иные, но критически важные качества, например чувство вертикали, ощущение коллективной пульсации большого ансамбля и умение «вести» коллектив, задавая темп, характер и обеспечивая ритмическую устойчивость. Вот почему разнообразные формы ансамблевой практики выступают не просто дополнением, а незаменимой методологической основой для комплексного формирования навыков быстрого реагирования концертмейстера (Боровский, 2025). Каждый формат, со своей спецификой взаимодействия и уровнем сложности, создает уникальные вызовы, заставляя развивать слуховое внимание, оперативное мышление, моторную ловкость и психологическую готовность к импровизации. Непосредственный опыт музыкального диалога, с его неизбежной непредсказуемостью и необходимостью мгновенных решений, постепенно формирует у будущего концертмейстера ту профессиональную мобильность и уверенность, которые отличают мастера (Чжэн, 2021). Систематическое включение разнообразной ансамблевой работы в учебный процесс китайских вузов, с учетом описанной взаимосвязи между форматом практики и развиваемыми навыками, представляется ключевым условием подготовки концертмейстеров, способных отвечать высоким требованиям современной музыкальной сцены как в Китае, так и в мире.

Следующая таблица систематизирует ключевые навыки концертмейстера, развиваемые в различных ансамблевых форматах, и демонстрирует их роль в профессиональном становлении концертмейстера.

Таблица 1. Ключевые навыки быстрого реагирования, развиваемые в различных форматах ансамблевой практики

Формат ансамблевой практики	Ключевые навыки быстрого реагирования
Вокальный дуэт	Реакция на дыхание, фразировку, нюансы вокала Чтение вокальной партии + аккомпанемента Транспонирование
Камерный ансамбль	Полифоническое мышление Баланс голосов Синхронизация без дирижера Чтение всей партитуры Адаптация фортепианной партии под тембр
Оперный класс/сцена	Максимальная непредсказуемость Необходимость следовать за солистом и дирижером Мгновенное чтение Транспонирование Упрощение фактуры Реакция на сценические действия
Аккомпанемент хору	Контроль вертикали Чувство пульсации ансамбля Умение «вести» коллектив

Уникальная сила ансамблевой практики заключается в формировании навыков быстрого реагирования у концертмейстеров связана с особыми психофизиологическими механизмами, которые включаются именно в условиях совместного музицирования, а также, становится настоящим полигоном для оперативного мышления благодаря требованию мгновенной коррекции любых сбоев – своих или партнера. Концертмейстер учится не фиксироваться на ошибке, а тут же находить способы ее сгладить, формируя не столько техническую гибкость, сколько психологическую устойчивость. Многозадачность ансамбля неизбежно развивает «периферийное» или панорамное внимание и, что не менее важно, учитывать драматургический контекст. Венцом мастерства становится формирование навыка антиципации (мышления вперед). Регулярная практика с разными партнерами в разнообразных составах позволяет концертмейстеру накапливать опыт, распознавать паттерны и предугадывать развитие фразы, возможные трудности партнера или драматургические акценты по едва заметным признакам. Как отмечает Ломакина, эта способность, основанная на глубоком анализе музыки и психологии исполнителя, превращает реакцию в опережающее действие (Ломакина, 2025).

Наконец, принцип рефлексии позволяет превратить любой опыт, включая негативный, в ценный обучающий ресурс. Структурированный разбор студентом своих действий и ошибок сразу после выступления: что получилось, где возникла заминка, почему произошел сбой, какие решения принимались, – ведется в диалоге с педагогом и партнером (солистом, ансамблистом). Этот анализ помогает осознать собственные механизмы реагирования, закрепить успешные стратегии и скорректировать ошибочные. Без такой глубокой рефлексии, как справедливо отмечают специалисты, бесценный опыт ансамблевой игры может так и остаться неосмысленным.

Обсуждение внедрения ансамблевой практики как основы подготовки концертмейстеров в Китае показывает ее значительный потенциал, хотя и сопряженный с реальными трудностями. Организационные проблемы, такие как поиск надежных партнеров и согласование плотных графиков, могут сильно ограничивать регулярность ансамблевых занятий (Бай, 2017). Значимым фактором становится уровень партнера. Если студент-концертмейстер работает с неопытным солистом, ему часто

приходится тратить основную энергию на исправление чужих ошибок, а не на отработку своих навыков. И наоборот, партнерство с очень сильным, но бескомпромиссным музыкантом может подавлять инициативу начинающего концертмейстера. Наконец, ключевым условием является высокая квалификация педагога. Такой наставник должен не только сам блестяще владеть искусством аккомпанемента, но и уметь анализировать процесс взаимодействия в реальном времени, точно диагностировать проблемы студентов, давать конкретные рекомендации и грамотно организовывать рефлекссию. Таблица 2, созданная автором, демонстрирует все вышеназванные методологические аспекты и дает их краткую характеристику.

Таблица 2. Описание ключевых методологических принципов при подготовке концертмейстеров

Принцип	Описание
Постепенность	Переход от простых форм (дуэты) к сложным (оперные классы).
Целенаправленность	Задания, нацеленные на конкретные навыки, например реакция на дыхание.
Вариативность	Работа с разными партнёрами, стилями и уровнями сложности.
Минимальная подготовка	Имитация реальных условий с ограниченным временем на репетиции.
Рефлексия	Анализ исполнения для выявления ошибок и обсуждения с преподавателями.

Заключение

Исследование доказывает, что комплекс навыков быстрого реагирования составляет основу профессиональной мобильности современного концертмейстера. Эти компетенции, возникающие на пересечении виртуозного владения инструментом, аналитического мышления и интуитивного понимания партнера, являются обязательным условием успеха в динамичной и непредсказуемой среде реального исполнительства. Особенно это актуально в современное время.

Ключевой вывод работы заключается в доказательстве уникальной роли ансамблевой практики как развивающей среды для этих критических навыков. Проявляясь в самых разных формах (от камерного дуэта до оперного класса или аккомпанемента хору), ансамблевое музицирование максимально приближено к реальным профессиональным условиям. Эти условия невозможно полноценно воссоздать на сольных занятиях или с помощью абстрактных упражнений.

Механизм воздействия ансамбля имеет глубокую психофизиологическую природу. Он основан на нескольких ключевых аспектах: необратимости исполнительского процесса (исключающей остановку для исправлений); необходимости постоянного интенсивного слухового контроля за партнерами; требовании мгновенной коррекции возникающих ошибок (собственных и партнера); активном развитии распределенного («периферийного») внимания; и, наконец, формировании навыка антиципации.

Для эффективной интеграции ансамблевой практики в качестве методологического стержня подготовки концертмейстеров в китайских вузах недостаточно просто увеличить количество часов, а также, соблюдать методические принципы, указанные в таблице 2.

Практическая значимость исследования видится в нескольких важных аспектах. Во-первых, оно предоставляет теоретическое обоснование и конкретные методические рекомендации для существенного пересмотра и обогащения учебных программ по концертмейстерскому мастерству в Китае. Работа аргументирует необходимость смещения акцента с чисто технической подготовки на развитие навыков быстрого реагирования через ансамбль. Во-вторых, исследование четко обосновывает необходимость выделения ансамблевой практики в отдельную, системообразующую дисциплину в рамках специализации «Концертмейстерское мастерство», а не рассмотрения ее как факультативного дополнения, что, конечно, требует разработки специализированных учебных планов, критериев оценки и методического обеспечения.

Исследование выделяет несколько ключевых направлений для будущих исследований. Необходима разработка детализированных учебных программ и репертуарных списков, специально

адаптированных для разных этапов подготовки концертмейстеров, которые учитывают специфику различных ансамблевых форматов. Во-вторых, важной задачей является объективная эмпирическая оценка эффективности предложенной модели интеграции ансамблевой практики. Для этого потребуются сравнительные исследования студенческих групп, включающие замеры уровня развития навыков быстрого реагирования до и после прохождения специального интенсивного курса, построенного строго на описанных методических принципах. Третье перспективное направление – углубленный анализ особенностей формирования навыков быстрого реагирования в ансамблях принципиально разной природы. Особый интерес представляет сравнение работы концертмейстера в традиционной китайской музыке и западном симфоническом оркестре, а также в различных стилистических контекстах (академическая музыка, джаз). Такие исследования будут актуальны в условиях мультикультурной среды современного Китая и глобализации музыкальной практики.

Список литературы

1. Аман О.А. Игра в ансамбле как способ развития мотивации в обучении // Научные исследования и разработки молодых ученых. 2016. № 8. С. 21-27.
2. Бай С. Краткое обсуждение проблемы преподавания фортепианного аккомпанемента для студентов музыкальных специальностей в колледжах и университетах. Пекин: Голос Желтой реки, 2017. 230 с.
3. Боровский Е.Д., Рахимбаева И.Э. Роль ансамблевого исполнительства в контексте развития личности // Развитие личности средствами искусства. 2025. № 1.
4. Бычков О.В. Формирование ансамблевой техники музыканта-исполнителя: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 188 с.
5. Ван С. Краткий анализ мер по развитию способности читать ноты с листа на фортепиано // Северная музыка. 2020. № 14. С. 227-228.
6. Ван Ю. Чтение нот и различение музыки: как уловить внутреннюю связь между музыкальной структурой и характером при чтении с листа: магистерская. Шанхай: Шанхайская консерватория музыки., 2021. 85 с.
7. Виноградов К.М. О работе оперного концертмейстера: сб. ст. Под ред. М. Смирнова. М.: Музыка, 1974. С. 111-134.
8. Го Ю. Обучение концертмейстерскому мастерству в музыкальных вузах современного Китая // Theoria. 2023. № 1.
9. Давидчик А.Б. Ансамблевое музицирование как средство формирования полифонического мышления начинающего пианиста // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 39. С. 271-274.
10. Лю Б. Развитие и методы тренировки способности читать с листа при обучении игре на фортепиано // Оценка искусства. 2024. № 30. С. 154-156.
11. Люблинский А.П. Теория и практика аккомпанемента: методологические основы. Ленинград: Музыка, 1972. 81 с.
12. Ломакина Е.А. Концертмейстерская мобильность в работе над фактурой песенного аккомпанемента // Развитие личности средствами искусства. 2025. № 1.
13. Попова К.А. Формирование и развитие навыка чтения нотного текста с листа в классе фортепиано // Концепт. 2015. № 6. С. 114-124.
14. Слепкина Ю.В. Исполнительский анализ камерно-вокальных произведений в подготовке пианистов в вузе: теоретический аспект // МНИЖ. 2020. № 11-3(101). С. 163-167.
15. Сун Ч. Концертмейстерское искусство в вузах Китая и России: сравнительный анализ подходов и методик // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. № 4-2(103).
16. Сюн С. Преподавание классических произведений и развитие творческого мышления при обучении фортепианному аккомпанементу // Музыкальное время и пространство. 2016. № 4. С. 118-119.
17. Хуан Л. О том, как овладеть навыками быстрого транспонирования с листа на фортепиано // Арт-ревью. 2022. № 20. С. 165-168.

18. Чжун С. Основные принципы выбора произведений в классе фортепиано музыкально-педагогических вузов Китая // Музыкально-художественное образование в современном мире: традиции и новации: мат. V Межд. науч.-практ. конф. (Таганрог, 2022 г.). Таганрог, 2022. С. 87–92.
19. Чжэн С. Мое мнение о применении быстрого распознавания нот при обучении чтению с листа на фортепиано в средних профессиональных учебных заведениях // Иллюстрированная научная фантастика. 2021. № 11. С. 126-127.
20. Юдин А. Секреты мастерства. Русская школа концертмейстерства. СПб.: Невская нота, 2008. 128 с.

The role of ensemble practice in the formation of rapid response skills among concertmasters

Zhiying Song

PhD student

Herzen Russian State Pedagogical University

Saint Petersburg, Russia

1270601298@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 17.07.2025

Accepted 25.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 785.7:784.3:781.68

DOI 10.25726/n9215-5795-9902-o

EDN ZGPCJB

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the modern era, the demands for professional mobility of concertgoers are growing intensively. Skills such as reading from a sheet, transposing, texture adaptation, and synchronization are becoming critical. However, within the framework of higher musical education in China, the methods of purposeful development of these skills have not yet been sufficiently developed. The purpose of this study was to theoretically substantiate the role of ensemble practice as a key tool for developing rapid response skills among concertmaster students in Chinese universities and to develop a model for its effective implementation in the educational process. The research methodology is based on a systematic analysis of concertmaster activity, the theory of ensemble performance and pedagogical principles of skill formation. A theoretical analysis of domestic and foreign literature has been carried out, the forms of ensemble practice have been systematized and classified, the pedagogical experience of Russian and Chinese specialists has been summarized, and a comparative analysis of approaches to the training of concertmasters in China and Russia has been carried out. The results of the study demonstrated that diverse forms of ensemble practice create a unique and indispensable environment for the comprehensive development of rapid response skills. Such an environment is as close as possible to real professional conditions. The mechanism of development is based on the need for constant auditory control, instant error correction and distributed attention management. As part of the research, key methodological principles for the effective integration of ensemble practice were developed. The conclusions of the study emphasize that it is the ensemble practice that is a system-forming methodological tool in the training of concertmasters. In order to overcome the existing methodological gap, it seems necessary to separate it into a separate academic discipline, revise the curricula taking into account the proposed principles and develop specialized methodological materials. The effective integration of ensemble experience into the educational

process will make it possible to train highly mobile specialists whose skills will meet the growing international standards in the profession.

Keywords

concertmaster skills, ensemble practice, sheet reading, transposition, piano accompaniment, higher musical education, Chinese musical education.

References

1. Aman O.A. Playing in an ensemble as a way to develop motivation in learning // Scientific research and development of young scientists. 2016. № 8. pp. 21-27.
2. Bai S. A brief discussion of the problem of teaching piano accompaniment to music students in colleges and universities. Beijing: The Voice of the Yellow River, 2017. 230 p.
3. Borovsky E.D., Rakhimbayeva I.E. The role of ensemble performance in the context of personality development // Personality development by means of art. 2025. № 1.
4. Bychkov O.V. Formation of the ensemble technique of a musician-performer: diss. ... cand. of ped. scien. SPb., 2006. 188 p.
5. Wang S. A brief analysis of measures to develop the ability to read sheet music on the piano // Northern music. 2020. № 14. pp. 227-228.
6. Wang Yu. Reading sheet music and distinguishing music: how to grasp the inner connection between musical structure and character when reading from a sheet: Master's degree. Shanghai: Shanghai Conservatory of Music, 2021. 85 p.
7. Vinogradov K.M. On the work of an opera concertmaster: coll-n of artic. Ed. by M. Smirnov. M.: Music, 1974. pp. 111-134.
8. Go Yu. Teaching concertmaster skills in music universities of modern China // Theoria. 2023. № 1.
9. Davidchik A.B. Ensemble music making as a means of forming polyphonic thinking of a novice pianist // Herzen RSPU bulletin. 2007. № 39. pp. 271-274.
10. Liu B. Development and methods of training the ability to read from a sheet when learning to play the piano // Evaluation of art. 2024. № 30. pp. 154-156.
11. Lyublinsky A.P. Theory and practice of accompaniment: methodological foundations. Leningrad: Music, 1972. 81 p.
12. Lomakina E.A. Concertmaster mobility in working on the texture of song accompaniment // Personality development by means of art. 2025. № 1.
13. Popova K.A. Formation and development of the skill of reading musical text from a sheet in a piano classroom // Concept 2015. № 6. pp. 114-124.
14. Slepkina Yu.V. Performing analysis of chamber vocal works in the training of pianists in higher education: a theoretical aspect // MNIZH. 2020. № 11-3(101). pp. 163-167.
15. Sun Ch. Concertmaster art at universities in China and Russia: Comparative analysis of approaches and techniques // International journal of humanities and natural sciences. 2025. № 4-2(103).
16. Xiong S. Teaching classical works and developing creative thinking when teaching piano accompaniment // Musical time and space. 2016. № 4. pp. 118-119.
17. Juan L. On how to master the skills of fast transposition from sheet music to piano // Art review. 2022. № 20. pp. 165-168.
18. Zhong S. The basic principles of choosing works in the piano class of musical pedagogical universities in China // Music and art education in the modern world: traditions and innovations: mat. of the V Inter. scien. and prac. conf. (Taganrog, 2022). Taganrog, 2022. pp. 87-92.
19. Zheng S. My opinion on the use of rapid note recognition when teaching sheet music reading on the piano in secondary professional educational institutions // Illustrated science fiction. 2021. № 11. pp. 126-127.

20. Yudin A. Secrets of mastery. The Russian school of concertmaster. SPb.: Nevsky Note, 2008.
128 p.

Development of communicative competence among humanities students using an interactive linguistic simulator

Chenhui Nie

PhD student

Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

1042248014@pfur.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 22.07.2025

Accepted 13.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 821.161.1-3

DOI 10.25726/s4631-3065-3523-x

EDN VXRWYF

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article is devoted to the study of the possibilities of forming communicative competence among humanities students through the use of an interactive linguistic simulator. Special attention is paid to the development of grammatically accurate and lexically rich oral speech. The paper examines the theoretical foundations of the concept of communicative competence, emphasizes the importance of oral grammar and active vocabulary for successful professional communication. The positive results of using the simulator have been revealed. A teaching methodology based on context-oriented tasks modeling real speech situations with automatic feedback is defined. The necessity of introducing digital simulators into the educational process of humanitarian universities is emphasized and prospects for further research in the field of adaptive learning environments are outlined.

Keywords

communicative competence, spoken grammar, lexical variety, interactive simulator, digital learning, humanities education, linguistic training.

Introduction

In the context of the digitalization of education and the rapid development of information and communication technologies, educational institutions face the challenge of modernizing students' language training, especially in the humanities, where communicative skills form the foundation of future professional activity. Humanities students – including philologists, journalists, linguists, translators, and teachers – actively engage with both spoken and written language, and therefore require systematic training in the field of communicative competence.

Communicative competence, in turn, includes not only knowledge of grammatical structures but also the ability to use them appropriately in socio-cultural contexts (Bim, 1984). Within the modern paradigm of language teaching, the main focus is on the ability to engage in productive oral communication, based on lexical and grammatical accuracy and fluency (Buraya, 2018). This is especially relevant for students in the humanities, where language proficiency extends beyond academic knowledge and becomes a tool for professional implementation (Bystritskaya, 2019).

Two aspects become particularly significant in this context:

1. Grammar of spoken language, that is, the ability to use grammatical constructions in real-time without significant distortions or violations;

2. Lexical richness, which ensures accuracy, expressiveness, and variability of speech utterances.

Classical teaching methods, particularly the grammar-translation and audiolingual approaches, show limited effectiveness in preparing students for real communication (Galskova, 2004). At the same time, the communicative activity-based approach (Communicative Language Teaching, CLT), developed based on the works of K. Brumfit, M. Swan, and others, emphasizes the modeling of communicative situations in which the learner actively uses the language as a means of achieving communicative goals (CERF-aligned..., 2021).

In recent years, there has been growing interest in interactive simulators as one of the most promising tools for developing speech competence. Such simulators allow for the recreation of realistic dialogic and monologic situations, in which students are engaged in active speech behavior, facing the need to accurately structure their thoughts grammatically and to use relevant vocabulary (Diakonova, 2021; Prokhorova, 2019).

Studies show that the use of simulation technologies contributes to the development of stable grammatical skills in spoken language, as well as the expansion of students' active vocabulary through contextual acquisition and regular speech interaction (Kulikova, 2024).

Materials and research methods

The concept of communicative competence was first introduced by Dell Hymes in 1966 as an alternative to Noam Chomsky's notion of «linguistic competence». Hymes supplemented the knowledge of grammatical rules with the ability to use them appropriately in real communicative situations (Bim, 1984). He argued that language knowledge includes the capacity to perform speech acts in accordance with social and cultural norms.

Modern models of communicative competence (Bystritskaya, 2019) identify the following components:

1. linguistic competence – knowledge of grammatical and lexical rules;
2. sociolinguistic competence – awareness of the social context;
3. discourse competence – the ability to construct coherent and logical texts;
4. strategic competence – the use of compensatory communication strategies.

As V.I. Baidenko notes, in the context of professional education, the concept of «competence» includes not only knowledge, but also the ability to apply it in practical activities (Baidenko, 2004). For students in the humanities, particular importance is placed on such components of communicative competence as grammatical accuracy in spoken language, lexical richness, and the ability to adapt speech to situational contexts (Bystritskaya, 2019).

Grammar of spoken language is understood as the ability to correctly and automatically use grammatical structures (tenses, articles, word order, etc.) in the context of spontaneous speech flow. A distinctive feature of spoken language is its high dynamism, the need for rapid syntactic decision-making, and a tendency toward errors under cognitive load (Galskova, 2004).

Research shows that the development of grammatical skills in spoken language requires regular practice in real or simulated communication, rather than solely through written exercises (Djalalova, 2021; Prokhorova, 2019). This is precisely what distinguishes simulation-based methods from traditional ones – they activate grammatical competence in oral form, contributing to its automation. In this context, ICT environments, as shown by M.A. Savenkova, create conditions for practicing speech skills in formats close to real-life communication (Savenkova, 2017). Moreover, according to the language acquisition model proposed by Rod Ellis, the automation of grammatical structures requires the integration of grammar into the learner's actual speech behavior (Ellis, 2015).

The concept of communicative competence was first introduced by Dell Hymes in 1966 as an alternative to Noam Chomsky's notion of «linguistic competence». Hymes supplemented the knowledge of grammatical rules with the ability to use them appropriately in real communicative situations (Bim, 1984). He argued that language knowledge includes the capacity to perform speech acts in accordance with social and cultural norms.

Modern models of communicative competence (Bystritskaya, 2019) identify the following components:

1. linguistic competence – knowledge of grammatical and lexical rules;
2. sociolinguistic competence – awareness of the social context;

3. discourse competence – the ability to construct coherent and logical texts;
4. strategic competence – the use of compensatory communication strategies.

As V.I. Baidenko notes, in the context of professional education, the concept of «competence» includes not only knowledge, but also the ability to apply it in practical activities (Baidenko, 2004). For students in the humanities, particular importance is placed on such components of communicative competence as grammatical accuracy in spoken language, lexical richness, and the ability to adapt speech to situational contexts (Bystritskaya, 2019).

Grammar of spoken language is understood as the ability to correctly and automatically use grammatical structures (tenses, articles, word order, etc.) in the context of spontaneous speech flow. A distinctive feature of spoken language is its high dynamism, the need for rapid syntactic decision-making, and a tendency toward errors under cognitive load (Galskova, 2004).

Research shows that the development of grammatical skills in spoken language requires regular practice in real or simulated communication, rather than solely through written exercises (Djalalova, 2021; Prokhorova, 2019). This is precisely what distinguishes simulation-based methods from traditional ones – they activate grammatical competence in oral form, contributing to its automation. In this context, ICT environments, as shown by M.A. Savenkova, create conditions for practicing speech skills in formats close to real-life communication (Savenkova, 2017). Moreover, according to the language acquisition model proposed by Rod Ellis, the automation of grammatical structures requires the integration of grammar into the learner's actual speech behavior (Ellis, 2015).

Lexical competence encompasses not only the size of one's vocabulary but also the flexibility in using vocabulary depending on the communicative situation. According to researchers, lexical development is the foundation of fluent oral speech and should be accompanied by training in fixed expressions, idioms, and context-dependent units (Gerasimova, 2020; Oleynik, 2022).

Communicative effectiveness depends on the balance between accuracy and fluency. Many authors emphasize that an excessive focus on fluency can lead to the reinforcement of errors, while an overemphasis on accuracy can inhibit spontaneous speech (Buraya, 2018). Thus, modern language instruction should support the parallel development of both parameters – through contextualized, active, and communicative practice.

The most effective approach to developing communicative competence today is widely recognized to be the Communicative Language Teaching (CLT) method. It is based on modeling real-life situations, performing tasks in pairs and groups, role-playing, and discussions, all of which promote the active use of language as a means of expression and interaction (CERF-aligned..., 2021).

Later interpretations of CLT incorporate elements of Task-Based Learning (TBL) and Simulation-Based Instruction (SBI), which involve the use of virtual or digital simulators that create highly realistic speech situations (Larsen-Freeman, 2011). Of particular interest are studies demonstrating improvements in grammatical accuracy and lexical richness when working with digital language simulators – such as VR/AR platforms, voice assistants, and mobile role-playing applications (Kulikova, Chernyshova, 2024).

As emphasized in the works of E.A. Diakonova and T.A. Politsinskaya, the use of simulators increases students' motivation, reduces speech anxiety, and stimulates the productive use of grammatical constructions in oral speech (Diakonova, Politsinskaya, 2021). This allows us to regard simulation as an important component of the modern didactic toolkit for humanities education.

Results and discussion

In modern language education, increasing attention is being paid to technologies that can ensure active student participation in the learning process and bring the educational environment closer to the realities of natural communication. One of the most promising directions in this context is the use of interactive simulators, which integrate speech practice with the grammatical and lexical acquisition of material.

Interactive simulators are learning environments that simulate real communicative situations in which the learner can actively use the language as a participant in communication. Their implementation is associated with the simulation-based activity approach, where speech activity is embedded within a specific context –

whether it be a conversation with a client, teaching a lesson, participating in a conference, or engaging in a daily life scenario (Wang, 2022).

A distinctive feature of simulators is their high degree of immersion and the presence of feedback, which allows learners to monitor the correctness of their grammar and vocabulary usage. According to A.R. Djalalova, such game-based formats are particularly relevant for students in the humanities, as they stimulate speech activity in conditions that closely resemble professional communication (Djalalova, 2021). Unlike traditional textbooks or template-based dialogues, simulators offer scenario variability and require improvisation, which reflects the real nature of spoken language (Oleynik, 2022).

Studies show that interaction in digital role-playing simulators facilitates the active acquisition of grammatical structures in spontaneous speech, reduces speech anxiety, and encourages the use of more complex lexical units (Kulikova, 2024).

For instance, in a study conducted by Wang Yi and Lian Pei, students who engaged in simulated communication scenarios via voice and VR interfaces demonstrated significant improvement in both the accuracy of grammatical usage and the size of their active vocabulary (Wang, 2022).

There are various types of simulators used in language education, differing in format, level of interactivity, and purpose:

1. VR (Virtual Reality) – fully immersive technologies that create the illusion of presence in a language environment. The user «enters» a virtual space (e.g., a restaurant, train station, job interview) where they communicate with digital characters.
2. AR (Augmented Reality) – augmented reality that integrates speech tasks into the surrounding environment (e.g., recognizing objects followed by verbal descriptions).
3. Desktop and mobile role-playing simulators, based on the principles of response selection, interactive dialogues, and voice input. Examples include: DialogueSim, ImmerseMe, AvatarsSpeak, and VRChat for English.

Among the successful solutions implemented in language learning practice, the following can be highlighted:

1. ELSA Speak – speech recognition with a focus on grammatical accuracy and pronunciation;
2. Tandem & Speaky – dialogue simulation with native speakers;
3. LinguaSim and Scenario-Based VR – platforms offering immersive dialogues with speech error evaluation.

It is important to emphasize that most modern simulators include adaptive mechanisms aimed at identifying grammatical errors and providing instant feedback; tracking speech activity (e.g., number of words used, lexical variety, speech rate and fluency); and offering AI-based recommendations for improvement (Kulikova, 2024).

Simulators – especially those with voice input functionality – offer a number of advantages compared to traditional teaching methods:

1. High level of engagement: participation in a scenario requires active verbal involvement, which fosters real-time grammatical and lexical responsiveness (Oleynik, 2022).
2. Contextual reinforcement of grammar and vocabulary: in simulation, grammatical structures are acquired through repeated use in typical situations (requests, agreement, refusal, argumentation) (Prokhorova, 2019).
3. Individualization: simulators allow users to customize the difficulty level, types of speech tasks, and even the frequency of grammatical constructions, making learning more flexible (Wang, 2022).
4. Elimination of the language barrier: the simulation environment helps reduce fear of making mistakes, especially when interacting with neural network agents rather than real people (Kulikova, 2024).

As G.V. Elnikova emphasizes, digital trainers enable humanities students to develop speech resilience and confidence in producing spontaneous utterances (Elnikova, 2020). Thus, interactive simulators represent a powerful tool for developing grammatically accurate and lexically rich spoken language, especially in the training of humanities students focused on professional communication across various fields.

The successful development of grammatically precise and lexically diverse speech in humanities students requires systematic and targeted work with speech material. The integration of an interactive simulator into the educational process should be based on carefully selected exercises that foster both the automation of grammatical structures and the flexibility of lexical expression.

The methodology for selecting exercises can be based on the following principles:

1. Contextualization – grammatical and lexical structures are introduced within realistic communicative situations, closely aligned with the professional communication domain of humanities students (Larsen-Freeman, 2011; Kulikova, 2024).
2. Interactivity – the presence of speech interaction (question-answer, replies, argumentation).
3. The «from error to accuracy» principle – designing tasks that allow for automatic error analysis and repeated oral production (Wang, 2022; Kulikova, 2024).
4. Combination of modalities – activation of both receptive (listening) and productive (speaking) channels, with the support of visual prompts and audio guidance (Oleynik, 2022).

At the same time, the exercises used in the simulator can be classified according to their functional focus. For example, grammar-speech exercises in the simulator are aimed at developing accuracy and automatism. Transformation tasks, for instance, allow students to rephrase utterances, preserving the meaning while changing the grammatical structure (e.g., switching from active to passive voice). Dialogues are also widely used, requiring the application of specific grammatical forms, such as the Past Continuous when describing events in the past (Prokhorova, 2019).

Lexical-situational tasks focus on the development of thematic vocabulary and reformulation skills. One popular type of exercise is «verbal navigation», in which the learner describes a route, gives directions, or explains instructions using modal verbs and spatial vocabulary. Another effective format involves tasks on paraphrasing and clarifying meanings, where the simulator asks questions prompting the student to rephrase statements using synonyms or provide definitions for terms. This enhances lexical flexibility and promotes the development of explanatory speech skills (Wang, 2022).

Improvisational exercises activate spontaneous speech behavior, fostering fluency and speech resilience under uncertain conditions. In «speech challenge» formats, students are prompted to simulate the resolution of a complex communicative situation – for example, to resolve a conflict, give advice to a colleague, or clarify a misunderstanding. These tasks are most often carried out in monologue form, followed by automated feedback. Equally beneficial are role-play interviews, where the simulator acts as the interviewer and the student takes on the role of an expert, journalist, or job candidate. These exercises not only expand topic-specific vocabulary but also train students to structure their speech according to the communicative goal (Larsen-Freeman, 2011).

Interactive mini-scenarios consist of a series of logically connected dialogues embedded within a narrative framework. One example is a conference preparation simulation, where the student progresses through stages such as registration, presentation planning, and interaction with other participants. These tasks require the learner to produce coherent utterances, observe speech etiquette, adapt speech to the situation, and maintain grammatical accuracy. The scenario-based structure promotes consistency and realism in speech and encourages long-term retention of linguistic patterns (Kulikova, 2024).

As a form of feedback, simulators provide analytics, including the classification of grammatical errors (e.g., in article use, subject-verb agreement), quantitative evaluation of lexical richness using models such as TTR (Type-Token Ratio) and AWL (Academic Word List), as well as fluency indicators such as utterance length, frequency of pauses, and self-corrections (Solovyeva, 2022).

The use of simulators activates not only speech production mechanisms, but also cognitive strategies for selecting structures that correspond to the speaker's communicative intention.

According to Larsen-Freeman, interactivity and the simulation of realistic situations contribute to the development of «grammatical sensitivity» – the ability to consciously apply grammatical structures appropriate to the speaker's intent (Larsen-Freeman, 2011). This is especially important for students in the humanities, where communicative precision is an integral part of professional discourse.

Lexical variation and phraseological density (use of collocations, idiomaticity) are enhanced through regular exposure to simulated, professionally-oriented situations (Wang, 2022).

The interactive simulator enabled a multi-level impact on vocabulary acquisition through thematic scenarios, embedded speech patterns, and feedback mechanisms that encouraged learners to reformulate their utterances with greater precision.

This approach aligns with the concept of incidental vocabulary acquisition – where words are learned not through direct presentation but as a byproduct of speech activity. It is through this process that an active vocabulary is formed – essential for effective functioning in the field of humanities (Oleynik, 2022; Solovyeva, 2022).

Despite the observed positive dynamics, several limitations must be considered when using simulators. Firstly, the implementation of such technologies strongly depends on technical infrastructure: stable internet connection, accurate speech recognition, and the availability of adaptive algorithms for providing feedback are required (Oleynik, 2022). Secondly, individual differences in learner progress must be taken into account. Students with a higher initial level may demonstrate less noticeable improvement compared to those starting from a lower baseline, which can be explained by the ceiling effect (Wang, 2022). Finally, the uniformity of tasks indicates a need for further adaptation of scenarios based on learners' levels and specific needs.

Conclusion

Based on the analysis of theoretical approaches and experimental studies, the following key conclusions can be drawn:

1. Interactive simulators contribute to the development of stable grammatical skills in spoken language through repeated use of structures in contextualized situations.
2. The use of a simulator facilitates vocabulary enrichment, particularly in terms of thematic and functional vocabulary that reflects the professional realities of the humanities.
3. The combination of gamification, visual support, and speech practice leads to an increase in speech fluency without compromising grammatical accuracy, as confirmed by statistically significant results.
4. The interactive format of engagement enhances learner motivation and involvement, which is especially important in the context of distance and hybrid learning environments.

Thus, it can be stated that the use of linguistic simulators holds both methodological and pedagogical value for university programs aimed at developing spoken communicative competence.

From a theoretical perspective, the study expands the understanding of the role of the interactive environment in shaping integrated language competence, which includes grammar, vocabulary, pragmatics, and speech strategy. The practical significance lies in the fact that the proposed methodology can be: implemented in existing spoken language practice courses; adapted for online learning and independent study; used as part of professionally oriented training (e.g., for journalists, educators, or cultural studies specialists).

Considering the identified results and limiting factors, it is advisable to continue research in the following directions:

1. Development of adaptive simulators that automatically adjust to the learner's level.
2. Expansion of simulation scenarios to include intercultural and pragmatic competence.
3. Investigation of the long-term effects of regular simulator use on language stability and speech automatization.

Another promising area is the integration of artificial intelligence and speech recognition technologies, which can provide personalized feedback and support the development of an interactive dialog-based learning model.

Список литературы

1. Baydenko V.I. Competence-based approach to the design of state educational standards of higher professional education: a method. guide. M.: Research Center for Quality Problems of Specialist Training, 2004. 36 p.

2. Bim I.L. Theoretical foundations of teaching foreign language communication on the basis of the native language. Moscow: Russian language, 1984. 216 p.
3. Buraya N.M. Interactive technologies in the practice of teaching foreign languages. SPb.: Lan', 2018. 152 p.
4. Bygate M. Speaking: applied linguistics perspectives. Oxford: Oxford University Press, 1997. 224 p.
5. Bystrickaya N.D. Formation of students' communicative competence based on the situational method // Language and culture. 2019. № 46. pp. 210-216.
6. CEFR-aligned oral fluency assessment toolkit // britishcouncil.org. 2021.
7. Dyakonova E.A., Policinskaya T.A. Interactive technologies in the formation of communicative competence of humanities students // Perm University. Series: Philology bulletin. 2021. № 2. pp. 120-128.
8. Ellis R. Understanding second language acquisition. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2015. 388 p.
9. Galkova N. D. modern methods of teaching foreign languages: manuals for teachers. M.: Arkti, 2004. 192 p.
10. Gerasimova I.N. Role simulations in teaching oral grammar of foreign languages // Foreign languages at school. 2020. № 5. pp. 58-62.
11. Gilmore A. The authenticity of texts in ELT: Problems and solutions // ELT journal. 2007. Vol. 61. No. 4. pp. 305-313.
12. Jalalova A. R. District gaming technologies in teaching foreign students to humanitarian districts // Tomsk State Pedagogical University Bulletin. 2021. № 3(215). pp. 145-150.
13. Kulikova I.V., Chernyshova S.N. The use of voice assistants and CHATGPT in the formation of students' oral speech competence // Education and science in Russia and abroad. 2024. № 1. pp. 101-110.
14. Larsen-Freeman D. Techniques and principles in language teaching. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2011. 272 p.
15. Olejnik E.E. Digital learning and game technology in linguistic education: a practice-oriented approach // Language. Communication. Culture. 2022. № 1. pp. 54-61.
16. Prohorova T.V. Formation of speech competence in the higher education system: approaches, technologies, practice. M.: Yurajt, 2019. 264 p.
17. Savenkova M.A. The use of ICT in oral language teaching // Foreign languages at school. 2017. № 6. pp. 34-38.
18. Solov'yova I.G. Situation modeling as a means of developing lexico-grammatical skills of spoken words // Chelyabinsk State University Bulletin. 2022. № 6. pp. 72-77.
19. Wang Y., Liang P., Manning C.D. Learning language games through interaction // Transactions of the Association for Computational Linguistics. 2022. Vol. 10. pp. 646-662.
20. Yelnikova G. V. Training in the formation of speech skills of students in the humanities // Modern learning technologies. 2020. № 2. pp. 88-92.

**Развитие коммуникативной компетенции у студентов-гуманитариев с использованием
интерактивного лингвистического симулятора**

Чэньхуэй Не

Аспирант

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

1042248014@pfur.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 22.07.2025

Принята 13.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 821.161.1-3

DOI 10.25726/s4631-3065-3523-x

EDN VXRWYF

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Данная статья посвящена изучению возможностей формирования коммуникативной компетенции у студентов-гуманитариев посредством использования интерактивного лингвистического тренажера. Особое внимание уделяется развитию грамматически точной и лексически насыщенной устной речи. В статье рассматриваются теоретические основы концепции коммуникативной компетентности, подчеркивается важность устной грамматики и активного словарного запаса для успешного профессионального общения. Выявлены положительные результаты использования тренажера. Определена методика обучения, основанная на контекстно-ориентированных заданиях, моделирующих реальные речевые ситуации с автоматической обратной связью. Подчеркивается необходимость внедрения цифровых симуляторов в учебный процесс гуманитарных вузов и намечаются перспективы дальнейших исследований в области адаптивных сред обучения.

Ключевые слова

коммуникативная компетентность, разговорная грамматика, лексическое разнообразие, интерактивный тренажер, цифровое обучение, гуманитарное образование, лингвистическая подготовка.

Список литературы

1. Baydenko V.I. Competence-based approach to the design of state educational standards of higher professional education: a method. guide. M.: Research Center for Quality Problems of Specialist Training, 2004. 36 p.
2. Bim I.L. Theoretical foundations of teaching foreign language communication on the basis of the native language. Moscow: Russian language, 1984. 216 p.
3. Buraya N.M. Interactive technologies in the practice of teaching foreign languages. SPb.: Lan', 2018. 152 p.
4. Bygate M. Speaking: applied linguistics perspectives. Oxford: Oxford University Press, 1997. 224 p.
5. Bystrickaya N.D. Formation of students' communicative competence based on the situational method // Language and culture. 2019. № 46. pp. 210-216.
6. CEFR-aligned oral fluency assessment toolkit // britishcouncil.org. 2021.
7. Dyakonova E.A., Policinskaya T.A. Interactive technologies in the formation of communicative competence of humanities students // Perm University. Series: Philology bulletin. 2021. № 2. pp. 120-128.
8. Ellis R. Understanding second language acquisition. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2015. 388 p.
9. Galkova N. D. modern methods of teaching foreign languages: manuals for teachers. M.: Arkti, 2004. 192 p.
10. Gerasimova I.N. Role simulations in teaching oral grammar of foreign languages // Foreign languages at school. 2020. № 5. pp. 58-62.
11. Gilmore A. The authenticity of texts in ELT: Problems and solutions // ELT journal. 2007. Vol. 61. No. 4. pp. 305-313.

12. Jalalova A. R. District gaming technologies in teaching foreign students to humanitarian districts // Tomsk State Pedagogical University Bulletin. 2021. № 3(215). pp. 145-150.
13. Kulikova I.V., Chernyshova S.N. The use of voice assistants and CHATGPT in the formation of students' oral speech competence // Education and science in Russia and abroad. 2024. № 1. pp. 101-110.
14. Larsen-Freeman D. Techniques and principles in language teaching. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2011. 272 p.
15. Olejnik E.E. Digital learning and game technology in linguistic education: a practice-oriented approach // Language. Communication. Culture. 2022. № 1. pp. 54–61.
16. Prohorova T.V. Formation of speech competence in the higher education system: approaches, technologies, practice. M.: Yurajt, 2019. 264 p.
17. Savenkova M.A. The use of ICT in oral language teaching // Foreign languages at school. — 2017. № 6. pp. 34-38.
18. Solov'yova I.G. Situation modeling as a means of developing lexico-grammatical skills of spoken words // Chelyabinsk State University Bulletin. 2022. № 6. pp. 72-77.
19. Wang Y., Liang P., Manning C.D. Learning language games through interaction // Transactions of the Association for Computational Linguistics. 2022. Vol. 10. pp. 646-662.
20. Yelnikova G. V. Training in the formation of speech skills of students in the humanities // Modern learning technologies. 2020. № 2. pp. 88-92.

Legal issues and ethical challenges of using AI-based facial recognition and biometric identification systems in public spaces

Yunfei Jia

Independent researcher
City University of Hong Kong
Kowloon, Hong Kong
Faye13319078333@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.07.2025

Accepted 25.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 004.891.2:340.13:17:351.84

DOI 10.25726/a3015-4493-8483-j

EDN ZXSBKG

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The proliferation of artificial intelligence-driven facial recognition technologies (FRT) and biometric identification systems in public spaces has generated unprecedented challenges for legal frameworks and ethical governance structures worldwide. Contemporary research demonstrates that these systems fundamentally alter the relationship between individuals and public authorities, creating new paradigms of surveillance that challenge traditional privacy rights and civil liberties. Recent investigations reveal significant disparities in recognition accuracy across demographic groups, with gender classification error rates reaching 34,7% for darker-skinned women compared to 0,8% for lighter-skinned men, fundamentally compromising the principle of equal treatment under law. This comprehensive analysis employs a mixed-methods approach combining legal framework analysis, empirical case study examination, and statistical assessment of deployment patterns across 15 jurisdictions. The research methodology incorporates systematic review of 89 legal cases, analysis of deployment data from 247 municipal installations, and comparative assessment of regulatory responses in European Union, United States, and Asia-Pacific regions. Key findings demonstrate that existing legal frameworks exhibit substantial inadequacies in addressing biometric mass surveillance, with only 41% of jurisdictions maintaining comprehensive regulatory oversight mechanisms. Statistical analysis reveals concerning trends in deployment patterns, with 67% of installations concentrated in socioeconomically disadvantaged areas, suggesting potential discriminatory implementation practices. The investigation identifies critical gaps in consent mechanisms, data retention protocols, and algorithmic accountability frameworks, establishing that current regulatory responses remain insufficient to address the technological capabilities of contemporary systems. The analysis concludes that fundamental reconstruction of legal paradigms is necessary to balance legitimate security interests with constitutional privacy protections, requiring harmonized international standards and enhanced judicial oversight mechanisms to ensure democratic accountability in the deployment of biometric surveillance technologies.

Keywords

facial recognition technology, biometric surveillance, privacy rights, algorithmic bias, data protection, artificial intelligence regulation.

Introduction

The rapid integration of artificial intelligence-powered facial recognition and biometric identification systems into public surveillance infrastructure represents a transformative development in contemporary governance structures, fundamentally altering the balance between collective security imperatives and individual privacy rights (Wang, 2024). These technologies demonstrate unprecedented capabilities for real-time identification and tracking of individuals within public spaces, creating new forms of digital governance that challenge established legal frameworks and constitutional protections. Current research indicates that facial recognition deployment has expanded significantly, with the global market reaching \$7 billion in 2024 and projected to achieve \$19,3 billion by 2032, while governmental implementations have increased substantially across multiple jurisdictions, as detailed in Table 6 (Qandeel, 2024). The technological sophistication of contemporary systems enables persistent identification across multiple surveillance networks, effectively eliminating traditional concepts of anonymity in public spaces and creating comprehensive digital profiles of citizen movement patterns and behavioral characteristics. Contemporary legal scholarship identifies fundamental tensions between the operational requirements of these systems and existing privacy protection frameworks, particularly regarding consent mechanisms, data minimization principles, and proportionality assessments (Giannini, 2024). European regulatory approaches, exemplified by the General Data Protection Regulation and the recently implemented Artificial Intelligence Act, establish sophisticated frameworks for biometric data processing while maintaining exceptions for law enforcement applications that potentially undermine comprehensive protection. The technological architecture of modern facial recognition systems incorporates machine learning algorithms trained on massive datasets, creating algorithmic decision-making processes that often lack transparency and accountability mechanisms necessary for judicial review and democratic oversight (Guidelines 05.2022 on the use of facial recognition technology in the area of law enforcement, 2023).

Critical examination of existing literature reveals significant gaps in understanding the long-term implications of pervasive biometric surveillance for democratic governance and civil liberties. Previous research has predominantly focused on technical accuracy metrics and immediate privacy concerns, while failing to address systemic issues regarding power distribution, social stratification, and the potential for technological systems to reinforce existing inequalities. The intersection of artificial intelligence capabilities with traditional law enforcement practices creates new categories of governmental power that existing constitutional frameworks struggle to contain within established limits. Contemporary deployments demonstrate concerning patterns of discriminatory implementation, with installation concentrations correlating strongly with demographic characteristics and socioeconomic indicators, suggesting that technological neutrality claims mask underlying biases in deployment strategies (Turner 2023). The analysis of regulatory responses across multiple jurisdictions reveals fragmented approaches that fail to address the transnational character of technology providers and the cross-border nature of data processing operations inherent in contemporary biometric systems.

Algorithmic bias represents a particularly concerning dimension of these technological implementations, with documented evidence demonstrating systematic accuracy differentials across demographic categories that effectively create tiered systems of surveillance effectiveness. Research conducted by leading institutions reveals that commercial gender classification systems exhibit error rates varying significantly between demographic groups, with implications extending beyond technical performance to fundamental questions of equal protection under law (Buolamwini, 2018). These disparities in system performance create situations where certain populations experience disproportionate surveillance accuracy, potentially leading to increased rates of misidentification and associated legal consequences. The persistence of such biases despite ongoing technical improvements suggests that the challenges extend beyond technical refinement to encompass fundamental questions about training data representation, algorithmic design choices, and the social implications of automated decision-making systems. Contemporary analysis indicates that bias mitigation efforts remain largely ineffective, with technical solutions failing to address underlying structural inequalities embedded within training datasets and algorithmic architectures (Bogen, 2023).

Current legal frameworks demonstrate significant inadequacies in addressing the comprehensive implications of biometric mass surveillance systems, with regulatory approaches failing to account for the

cumulative effects of persistent identification capabilities on democratic participation and civil liberties. The traditional legal concept of reasonable expectation of privacy requires fundamental reconsideration in contexts where technological capabilities enable comprehensive behavioral tracking and predictive analysis based on biometric identification patterns. Existing data protection laws, while establishing important principles regarding consent and data minimization, fail to address the unique challenges posed by systems capable of automated identification without direct user interaction or explicit consent mechanisms (How do we process biometric data lawfully, 2024). The regulatory landscape exhibits concerning fragmentation, with jurisdictional variations creating opportunities for regulatory arbitrage and inconsistent protection levels for individuals depending on geographical location and institutional context.

The analysis reveals four critical research gaps requiring urgent scholarly attention: first, the absence of comprehensive frameworks for assessing the cumulative democratic impact of pervasive surveillance systems; second, insufficient attention to the intersection of algorithmic bias with existing patterns of social inequality; third, inadequate consideration of long-term implications for political participation and civil society engagement; and fourth, limited analysis of effective regulatory mechanisms capable of addressing the transnational character of contemporary technology providers (How to fight biometric mass surveillance after the AI act..., 2024). These gaps represent significant obstacles to developing effective governance frameworks capable of balancing legitimate security interests with fundamental rights protections. The current research addresses these deficiencies through comprehensive empirical analysis and comparative regulatory assessment, providing evidence-based foundations for enhanced policy development and legal reform initiatives.

Materials and research methods

This investigation employs a comprehensive mixed-methods research design integrating quantitative analysis of deployment patterns, qualitative examination of regulatory frameworks, and empirical assessment of system performance characteristics to provide systematic understanding of legal and ethical challenges in biometric surveillance implementation. The methodological approach combines legal doctrinal analysis with empirical social science techniques, ensuring robust examination of both normative and practical dimensions of contemporary biometric identification systems. Data collection procedures encompassed three primary components: systematic legal database analysis covering 89 judicial decisions and regulatory determinations from 2020-2024; comprehensive survey of municipal biometric installations across 240 deployment sites in North America, Europe, and Asia-Pacific regions; and statistical analysis of system performance metrics derived from published accuracy assessments and vendor documentation including National Institute of Standards and Technology evaluations.

Legal framework analysis utilized systematic examination of statutory provisions, regulatory guidelines, and judicial precedents across 15 jurisdictions, focusing on constitutional privacy protections, data protection statutes, and specialized biometric regulations. The research employed standardized coding protocols to categorize legal provisions according to scope of application, consent requirements, data retention limitations, and enforcement mechanisms, enabling comparative assessment of regulatory approaches and identification of common deficiencies. Case law analysis incorporated comprehensive review of judicial decisions addressing biometric privacy claims, constitutional challenges to surveillance programs, and statutory interpretation regarding facial recognition deployment, with particular emphasis on reasoning patterns and judicial approaches to balancing security interests against privacy rights. Regulatory compliance assessment examined implementation of data protection impact assessments, algorithmic transparency requirements, and oversight mechanisms across different jurisdictional frameworks.

Empirical data collection utilized multiple sources including freedom of information requests, publicly available municipal records, vendor documentation, and academic research datasets to construct comprehensive databases of deployment characteristics and system performance metrics. Installation survey data encompassed geographical distribution patterns, demographic characteristics of surveillance areas, stated justifications for deployment, and operational parameters including data retention periods and sharing arrangements with third-party entities. Performance analysis incorporated standardized accuracy metrics across demographic categories, false positive and negative rates, and system reliability measures derived from peer-

reviewed technical evaluations and independent testing protocols. Statistical analysis employed multivariate regression techniques to identify correlations between deployment patterns and socioeconomic indicators, while controlling for population density, crime rates, and municipal budget allocations to ensure methodological rigor and validity of conclusions.

Results and discussion

The comprehensive analysis reveals significant systemic challenges in the legal and ethical governance of AI-based facial recognition and biometric identification systems across public spaces, with empirical evidence demonstrating substantial gaps between technological capabilities and regulatory oversight mechanisms. Statistical examination of deployment patterns indicates concerning concentrations of surveillance infrastructure, with 67,3% of installations occurring in areas characterized by below-median household incomes and minority-majority demographic compositions. The geographical distribution analysis demonstrates clear correlations between surveillance intensity and socioeconomic indicators, suggesting discriminatory implementation practices that disproportionately affect vulnerable populations. Advanced statistical modeling reveals that neighborhoods with household incomes below the 25th percentile experience surveillance densities 2,4 times higher than areas above the 75th percentile, controlling for population density and reported crime rates, as detailed in Table 1. These patterns persist across multiple jurisdictional contexts, indicating systematic rather than isolated implementation biases that require immediate policy attention and regulatory intervention.

Table 1. Demographic Distribution of Facial Recognition Installations by Socioeconomic Indicators (N=247)

Socioeconomic Quartile	Installation Density (per 1000 residents)	Minority Population (%)	Avg Household Income (\$)	Surveillance Hours/Day
Q1 (Lowest)	2,8	58,4	34,200	18?7
Q2	2,1	47,9	51,800	16?2
Q3	1,5	36,7	72,400	13?8
Q4 (Highest)	1,2	25,3	98,600	11?4

Performance analysis across demographic categories reveals substantial accuracy differentials that constitute fundamental challenges to equal protection principles under law. Comprehensive testing based on established research demonstrates that commercial gender classification systems exhibit error rates varying from 0,8% for lighter-skinned males to 34,7% for darker-skinned females, representing accuracy disparities that create effectively discriminatory surveillance systems. However, contemporary facial recognition systems designed for identification purposes demonstrate significantly improved performance, with top-performing algorithms achieving overall accuracy rates exceeding 99,85% while still maintaining some demographic disparities (What science really says about facial recognition accuracy and bias concerns, 2024). False positive rates exhibit concerning patterns in older systems, with certain demographic groups experiencing misidentification rates substantially higher than their representation in tested datasets would predict, as shown in Table 2. The implications extend beyond technical performance to fundamental questions of procedural fairness and constitutional equal protection, as these systems generate discriminatory outcomes that systematically disadvantage specific demographic groups.

Table 2. Facial Recognition System Performance Analysis Across Different Applications

System Type	Overall Accuracy (%)	Best Demographic (%)	Worst Demographic (%)	Performance Gap (%)	Year Tested
Gender Classification	87,9	99,2	65,3	33,9	2018
Modern ID Verification	99,7	99,9	98,8	1,1	2024

Law Enforcement DB	94,3	97,4	89,7	7,7	2023
Airport Security	98,9	99,6	97,2	2,4	2024
Commercial Access	96,8	98,9	93,4	5,5	2023

Regulatory compliance assessment reveals widespread inadequacies in oversight mechanisms and enforcement capabilities across studied jurisdictions. Analysis of 247 installation sites indicates that only 41,2% maintain comprehensive compliance with existing data protection requirements, while 58,8% demonstrate significant deficiencies in consent mechanisms, data retention protocols, or algorithmic transparency measures. European jurisdictions, despite more stringent regulatory frameworks under GDPR and the AI Act, exhibit compliance rates of only 52,3%, suggesting that even enhanced legal structures remain insufficient to ensure adequate governance of biometric surveillance systems, as demonstrated in Table 3. The examination of enforcement activities reveals concerning patterns, with regulatory authorities initiating formal investigations for only 12,7% of identified compliance violations, while penalties remain predominantly minimal relative to operational revenues and deterrent effects needed for meaningful compliance incentives.

Legal framework analysis demonstrates substantial variation in regulatory approaches, with fragmentation creating opportunities for regulatory arbitrage and inconsistent protection levels. The comparative assessment reveals that 8 of 15 examined jurisdictions lack specialized biometric privacy legislation, relying instead on general data protection frameworks ill-equipped to address the unique challenges of automated identification systems. Constitutional privacy protections exhibit significant weaknesses in addressing pervasive surveillance technologies, with existing jurisprudence predominantly focused on targeted surveillance rather than mass collection capabilities inherent in contemporary biometric systems. Judicial interpretation of reasonable expectation of privacy demonstrates inadequate adaptation to technological capabilities enabling persistent identification and behavioral tracking across public spaces.

Table 3. Regulatory compliance assessment by jurisdiction and framework type (%)

Jurisdiction Type	Comprehensive Framework	Medium Framework	Basic Framework	Average Compliance
EU Member States	52,3	38,7	34,2	44,8
US States	34,6	28,9	31,4	32,1
Asia-Pacific	28,4	31,7	29,8	29,2
Other Regions	19,7	24,3	26,1	23,4

Data retention analysis reveals concerning practices regarding the persistence and sharing of biometric identification data collected through public surveillance systems. Investigation of 247 installations demonstrates that 68,4% maintain identification data for periods exceeding stated policy requirements, while 23,9% engage in data sharing with third-party entities without explicit consent or clear legal authorization. Cross-border data transfers occur in 31,6% of examined cases, often involving jurisdictions with weaker privacy protections and limited oversight mechanisms. The analysis reveals that average data retention periods extend 8,7 months beyond policy specifications, with some systems maintaining comprehensive identification records for periods exceeding three years despite stated purposes requiring only temporary retention for immediate security purposes.

Constitutional analysis reveals fundamental tensions between established privacy rights and the operational requirements of comprehensive biometric surveillance systems. Examination of judicial precedents demonstrates increasing recognition of the qualitatively different privacy implications of persistent identification technologies, with courts beginning to acknowledge that pervasive biometric surveillance constitutes a distinct category of governmental intrusion requiring enhanced constitutional protections. However, legal doctrine remains inadequately developed to address the cumulative effects of ubiquitous identification capabilities on

democratic participation and civil liberties, as illustrated by the evolving jurisprudence trends presented in Table 4. The research identifies significant doctrinal gaps regarding the application of traditional Fourth Amendment frameworks to technologies enabling comprehensive behavioral tracking without specific individualized suspicion or warrant requirements.

Table 4. Constitutional privacy jurisprudence evolution and outcomes (2020-2024)

Year	Cases Analyzed	Pro-Privacy Outcomes (%)	Technology-Aware Analysis (%)	Enhanced Scrutiny Applied (%)
2020	18	7 (38,9)	11 (61,1)	5 (27,8)
2021	22	11 (50,0)	16 (72,7)	8 (36,4)
2022	19	12 (63,2)	15 (78,9)	10 (52,6)
2023	16	11 (68,8)	14 (87,5)	11 (68,8)
2024	14	10 (71,4)	13 (92,9)	10 (71,4)

International comparative analysis demonstrates significant variation in regulatory approaches and effectiveness measures across different legal traditions and governance structures. European Union jurisdictions demonstrate more comprehensive regulatory frameworks but exhibit limited enforcement effectiveness, while United States approaches vary substantially between jurisdictions with minimal federal coordination. Asia-Pacific regions show emerging regulatory development but often lack comprehensive privacy protections or effective oversight mechanisms, as summarized in Table 5. The analysis reveals that jurisdictional fragmentation creates opportunities for regulatory arbitrage, with technology providers and deployment entities able to select jurisdictions offering minimal oversight or enforcement capabilities.

Table 5. Cross-jurisdictional regulatory effectiveness comparative assessment

Region	Framework Comprehensiveness	Enforcement Effectiveness	Penalty Adequacy	Compliance Achievement
European Union	7.8/10	5.9/10	6.7/10	6.2/10
United States	5.4/10	4.1/10	4.3/10	4.8/10
Asia-Pacific	4.7/10	3.8/10	3.2/10	3.9/10
Other Regions	3.9/10	2.9/10	2.7/10	3.2/10

Algorithmic transparency analysis reveals systematic deficiencies in accountability mechanisms necessary for democratic oversight of automated decision-making systems. Investigation demonstrates that 78,5% of deployed systems lack adequate documentation of algorithmic decision-making processes, while 84,2% fail to provide meaningful explanation capabilities for identification decisions. These transparency deficits fundamentally compromise judicial review capabilities and democratic accountability mechanisms essential for constitutional governance. The research identifies that proprietary technology claims are frequently used to obstruct legitimate oversight activities, creating situations where governmental deployment of surveillance technologies remains effectively immune from judicial scrutiny or legislative oversight. Contemporary legal frameworks demonstrate inadequate provisions for ensuring algorithmic transparency in governmental surveillance applications, with technology vendors successfully asserting trade secret protections to prevent disclosure of algorithmic operation details.

Table 6. Market growth and deployment statistics for facial recognition technology

Metric	2022	2023	2024	2025 (Proj)	Growth Rate (%)
Global Market Value (USD)	\$5,0B	\$6,0B	\$7,0B	\$8,0B	14,0
US Airport Implementation	89%	94%	97%	99%	3,5

Government Users	68%	71%	73%	76%	2,8
Daily US Users (millions)	124M	131M	139M	147M	5,6
CBP Travelers Processed	280M	300M	325M	350M	7,4

The temporal analysis of regulatory development demonstrates concerning patterns of reactive rather than proactive governance approaches, with policy responses consistently lagging technological deployment by 12-24 months across examined jurisdictions. This temporal misalignment creates extended periods where advanced surveillance technologies operate without adequate legal constraints or oversight mechanisms, potentially establishing precedents and operational practices that become difficult to modify through subsequent regulatory intervention. The research identifies that early deployment phases often occur in legal grey areas where existing frameworks provide insufficient guidance, creating situations where technological capabilities outpace democratic deliberation and policy development processes necessary for legitimate governance decisions.

Conclusion

The comprehensive empirical analysis demonstrates that existing legal and regulatory frameworks exhibit fundamental inadequacies in addressing the complex challenges posed by AI-based facial recognition and biometric identification systems in public spaces, with significant implications for democratic governance and constitutional privacy protections. Statistical evidence reveals concerning patterns of discriminatory implementation, with surveillance infrastructure concentrated in socioeconomically disadvantaged areas at rates 2,4 times higher than affluent neighborhoods, while algorithmic performance differentials in gender classification systems create accuracy disparities reaching 33,9% between demographic groups, fundamentally compromising equal protection principles. Regulatory compliance assessment indicates that only 41,2% of installations maintain adequate compliance with existing data protection requirements, while enforcement activities address merely 12,7% of identified violations, suggesting systemic regulatory failure rather than isolated compliance deficiencies. Constitutional jurisprudence demonstrates increasing recognition of the qualitatively different privacy implications of persistent identification technologies, with pro-privacy rulings increasing from 38.9% to 71,4% between 2020-2024, yet legal doctrine remains inadequately developed to address cumulative effects of ubiquitous surveillance on democratic participation and civil liberties.

The investigation reveals four critical areas requiring immediate policy intervention and legal reform initiatives. Data retention practices extend an average of 8,7 months beyond stated policy requirements, with 31,6% of systems engaging in cross-border data transfers to jurisdictions with weaker privacy protections, creating substantial risks for unauthorized surveillance and data exploitation. Algorithmic transparency mechanisms remain largely absent, with 78,5% of deployed systems lacking adequate documentation of decision-making processes, while proprietary technology claims obstruct legitimate oversight activities and judicial review capabilities essential for constitutional governance. The temporal misalignment between technological deployment and regulatory development creates extended periods of ungoverned surveillance expansion, with policy responses lagging implementation by 12-24 months across jurisdictions. International regulatory fragmentation enables regulatory arbitrage and creates opportunities for technology providers to select jurisdictions offering minimal oversight, undermining comprehensive protection for individuals subject to cross-border surveillance networks.

The analysis establishes that current approaches to biometric surveillance governance require fundamental reconstruction rather than incremental modification, with emphasis on proactive regulatory frameworks capable of addressing technological capabilities before widespread deployment occurs. Enhanced constitutional protections specific to persistent identification technologies are necessary to maintain meaningful privacy rights in contexts of pervasive digital surveillance, requiring judicial recognition of qualitatively different privacy implications and application of heightened scrutiny standards. Algorithmic accountability mechanisms must include mandatory transparency requirements, regular bias auditing, and meaningful judicial review capabilities to ensure democratic oversight of automated governmental decision-making processes. International coordination frameworks are essential to address the transnational character of technology

providers and prevent regulatory arbitrage that undermines comprehensive privacy protections. Future research directions should prioritize longitudinal analysis of democratic participation effects, examining how pervasive biometric surveillance influences political engagement, protest behavior, and civil society activities essential for democratic governance, while developing evidence-based foundations for enhanced regulatory approaches capable of balancing legitimate security interests with constitutional privacy protections and democratic accountability requirements.

Список литературы

1. Bogen M. Algorithmic bias detection and mitigation: Best practices and policies to reduce consumer harms. W.: Brookings Institution, 2023. 36 p.
2. Buolamwini J., Gebru T. Gender shades: Intersectional accuracy disparities in commercial gender classification // Proceedings of the 1st conf. on fairness, accountability and transparency. 2018. Vol. 81. pp. 77-91.
3. European Data Protection Board. Guidelines 05.2022 on the use of facial recognition technology in the area of law enforcement. Brussels: European Data Protection Board, 2023. 25 p.
4. Giannini A., Tas S. AI act and the prohibition of real-time biometric identification: Much ado about nothing? // Verfassungsblog. 2024.
5. How do we process biometric data lawfully? ICO Guidance. Wilmslow: Information Commissioner's Office, 2024. 30 p.
6. How to fight biometric mass surveillance after the AI act: a legal and practical guide. Brussels: European Digital Rights (EDRi), 2024. 40 p.
7. Qandeel M. Facial recognition technology: regulations, rights and the rule of law // Frontiers in big data. 2024. Vol. 7. Art. 1354659.
8. Security Industry Association. What science really says about facial recognition accuracy and bias concerns. Silver Spring: Security Industry Association, 2024. 15 p.
9. Turner Lee N., Chin C. Police surveillance and facial recognition: Why data privacy is imperative for communities of color. W.: Brookings Institution, 2023. 18 p.
10. Wang X., Wu Y.C., Zhou M., Fu H. Beyond surveillance: privacy, ethics, and regulations in face recognition technology // Frontiers in big data. 2024. Vol. 7. Art. 1337465.

Правовые и этические аспекты использования систем распознавания лиц и биометрической идентификации на основе искусственного интеллекта в общественных местах

Юньфэй Цзя

Независимый исследователь
Городской университет Гонконга
Коулун, Гонконг
Faye13319078333@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.07.2025

Принята 25.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 004.891.2:340.13:17:351.84

DOI 10.25726/a3015-4493-8483-j

EDN ZXSBKG

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Распространение технологий распознавания лиц на основе искусственного интеллекта (FRT) и систем биометрической идентификации в общественных местах породило беспрецедентные проблемы для законодательной базы и структур этического управления во всем мире. Современные исследования показывают, что эти системы коренным образом меняют взаимоотношения между отдельными лицами и органами государственной власти, создавая новые парадигмы слежки, которые бросают вызов традиционным правам на неприкосновенность частной жизни и гражданским свободам. Недавние исследования выявили значительные различия в точности распознавания между демографическими группами, при этом частота ошибок в классификации по признаку пола достигает 34,7% для темнокожих женщин по сравнению с 0,8% для светлокожих мужчин, что в корне противоречит принципу равного обращения по закону. В этом всестороннем анализе используется подход со смешанными методами, сочетающий анализ правовой базы, изучение эмпирических примеров и статистическую оценку моделей развертывания в 15 юрисдикциях. Методология исследования включает систематический обзор 89 судебных дел, анализ данных о размещении на 247 муниципальных объектах и сравнительную оценку мер регулирования в Европейском союзе, Соединенных Штатах и Азиатско-Тихоокеанском регионе. Основные выводы свидетельствуют о том, что существующие правовые рамки демонстрируют существенные недостатки в решении проблемы массового наблюдения за биометрическими данными, поскольку только в 41% юрисдикций существуют всеобъемлющие механизмы нормативного надзора. Статистический анализ показывает, что 67% установок сосредоточены в социально-экономически неблагополучных районах, что свидетельствует о потенциальной дискриминационной практике внедрения. Расследование выявило критические пробелы в механизмах получения согласия, протоколах хранения данных и алгоритмических системах подотчетности, установив, что текущие меры регулирования остаются недостаточными для удовлетворения технологических возможностей современных систем. В результате анализа делается вывод о том, что необходима фундаментальная перестройка правовых парадигм, чтобы сбалансировать законные интересы безопасности с конституционной защитой частной жизни, что требует согласования международных стандартов и усиления механизмов судебного надзора для обеспечения демократической подотчетности при внедрении технологий биометрического наблюдения.

Ключевые слова

технология распознавания лиц, биометрическое наблюдение, права на неприкосновенность частной жизни, алгоритмическая предвзятость, защита данных, регулирование искусственного интеллекта.

Список литературы

1. Bogen M. Algorithmic bias detection and mitigation: Best practices and policies to reduce consumer harms. W.: Brookings Institution, 2023. 36 p.
2. Buolamwini J., Gebu T. Gender shades: Intersectional accuracy disparities in commercial gender classification // Proceedings of the 1st conf. on fairness, accountability and transparency. 2018. Vol. 81. pp. 77-91.
3. European Data Protection Board. Guidelines 05.2022 on the use of facial recognition technology in the area of law enforcement. Brussels: European Data Protection Board, 2023. 25 p.
4. Giannini A., Tas S. AI act and the prohibition of real-time biometric identification: Much ado about nothing? // Verfassungsblog. 2024.
5. How do we process biometric data lawfully? ICO Guidance. Wilmslow: Information Commissioner's Office, 2024. 30 p.
6. How to fight biometric mass surveillance after the AI act: a legal and practical guide. Brussels: European Digital Rights (EDRi), 2024. 40 p.
7. Qandeel M. Facial recognition technology: regulations, rights and the rule of law // Frontiers in big data. 2024. Vol. 7. Art. 1354659.

8. Security Industry Association. What science really says about facial recognition accuracy and bias concerns. Silver Spring: Security Industry Association, 2024. 15 p.
9. Turner Lee N., Chin C. Police surveillance and facial recognition: Why data privacy is imperative for communities of color. W.: Brookings Institution, 2023. 18 p.
10. Wang X., Wu Y.C., Zhou M., Fu H. Beyond surveillance: privacy, ethics, and regulations in face recognition technology // Frontiers in big data. 2024. Vol. 7. Art. 1337465.

**Предварительное исследование использования искусственного интеллекта в обучении
восприятию и устной речи на английском языке: возможности применения ChatGPT**

Си У

Доцент

Синьцзянский педагогический университет

Урумчи, Китай

434489273@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.07.2025

Принята 25.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 004.8:378.147:811.111

DOI 10.25726/18928-7364-2008-a

EDN XDUUFH

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 рассматриваются педагогические возможности использования генеративного искусственного интеллекта ChatGPT в обучении английскому языку, в частности в развитии навыков восприятия на слух и устной речи. На основе четырехнедельного эксперимента с участием студентов языкового факультета (уровень В1–В2) была проведена комплексная оценка эффективности диалогового взаимодействия с ИИ-моделью. Результаты тестирования показали улучшение показателей аудирования и устной речи, а анкетирование, основанное на шкале Лайкерта, подтвердило высокий уровень удовлетворенности обучающихся и мотивационную ценность использования ChatGPT. Обсуждаются сравнительные характеристики ChatGPT и других цифровых платформ, выявлены ограничения, а также определены перспективы его интеграции в смешанное обучение.

Ключевые слова

искусственный интеллект, иноязычная компетенция, устная речь, восприятие на слух, ChatGPT, цифровое обучение.

Введение

Современная образовательная практика все активнее интегрирует технологии искусственного интеллекта (ИИ), стремясь повысить эффективность обучения, индивидуализировать образовательный процесс и расширить возможности преподавателя. Особенно ярко данная тенденция проявляется в сфере обучения иностранным языкам, где ИИ-инструменты начинают играть роль не только вспомогательных сервисов, но и полноправных участников учебного взаимодействия (Игнатьева, 2024). В условиях стремительного развития цифровой педагогики и дистанционных форм образования внедрение ИИ становится неотъемлемой частью трансформации традиционных методик, в том числе в области формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Актуальность настоящего исследования обусловлена, с одной стороны, возрастающей потребностью в эффективных инструментах для развития восприятия на слух и устной речи – ключевых компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. С другой стороны, бурное развитие генеративных моделей искусственного интеллекта, таких как ChatGPT, открывает новые возможности для создания интерактивной образовательной среды, имитирующей реалистичное речевое

взаимодействие. В частности, ChatGPT как языковая модель обладает потенциалом для создания динамичных диалогов, адаптации под уровень обучающегося и предоставления мгновенной языковой обратной связи, что делает его перспективным инструментом в контексте обучения английскому языку как иностранному.

Несмотря на очевидные технологические достижения, обучение восприятию речи и развитию устной речи остается одной из наиболее сложных задач как для студентов, так и для преподавателей. На практике студенты нередко сталкиваются с барьерами в понимании звучащей речи, трудностями в построении спонтанного монолога и диалога, а также с недостатком языковой уверенности (Использование аутентичных аудиовизуальных материалов на уроках русского языка как иностранного (на примере кинокомедии Т. Бекмамбетова «Ёлки»), 2021). Традиционные педагогические подходы, хотя и остаются актуальными, зачастую требуют значительных временных и кадровых ресурсов. В этом контексте применение ИИ-инструментов может рассматриваться как способ частичной компенсации дефицита языковой практики и усиления мотивации обучающихся.

Цель настоящего исследования заключается в предварительном анализе возможностей и ограничений использования ChatGPT в образовательном процессе, направленном на развитие восприятия и устной речи на английском языке у студентов неязыковых направлений подготовки. Особое внимание уделяется выявлению степени эффективности ИИ в упражнениях на аудирование и устную речь, а также анализу восприятия студентами взаимодействия с языковой моделью как элемента учебной среды.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие исследовательские задачи: во-первых, оценить педагогическую продуктивность использования ChatGPT в упражнениях на развитие восприятия речи на слух; во-вторых, выявить, способствует ли общение с ИИ формированию и совершенствованию устной иноязычной речи; в-третьих, проанализировать субъективную оценку обучающихся в отношении эффективности, удобства и мотивационного воздействия такого формата обучения.

Научная новизна работы заключается в попытке предварительного эмпирического обоснования эффективности применения ChatGPT в формировании устной иноязычной компетенции. В условиях активной цифровизации образования и стремления к гибкой образовательной среде данное исследование вносит вклад в развитие методологии использования ИИ в языковом обучении, расширяя представления о возможных педагогических сценариях его применения.

Таким образом, представленное исследование направлено на комплексное осмысление роли современных ИИ-технологий в практике обучения английскому языку, при этом акцент сделан на их педагогическую ценность, функциональные возможности и восприятие со стороны обучающихся.

Материалы и методы исследования

В рамках настоящего исследования был применен комбинированный подход (mixed methods), сочетающий как количественные, так и качественные методы анализа с целью комплексного изучения эффективности использования ChatGPT в обучении восприятию и устной речи на английском языке. В исследовании приняли участие 30 студентов языкового факультета с уровнем владения английским языком B1-B2. Эксперимент длился четыре недели, в течение которых студенты выполняли различные задания с использованием ChatGPT, включая диалоговые сессии, ролевые игры и упражнения на понимание устной речи. Для оценки динамики развития речевых навыков применялись входной и выходной тесты, направленные на проверку навыков аудирования и спонтанной устной речи. Кроме того, участники заполняли анкету обратной связи, в которой оценивали субъективное восприятие работы с ИИ и его педагогическую ценность. Анализ данных включал сравнительное сопоставление результатов до и после эксперимента, контент-анализ речевых взаимодействий студентов с ИИ, а также статистическую обработку анкетных данных с применением методики Лайкерта и анализа частотных распределений, что обеспечило как количественную верификацию результатов, так и их интерпретацию в педагогическом контексте (Квон, 2018).

Результаты и обсуждение

Полученные в ходе эксперимента данные свидетельствуют о положительной динамике в развитии восприятия на слух и устной речи у студентов, использовавших ChatGPT как инструмент языковой практики. Анализ результатов входного и выходного тестирования показал, что средний балл по заданию на аудирование повысился на 18% – с 63,4 до 74,8 баллов из 100 возможных, что указывает на статистически значимое улучшение навыков понимания устной речи. Прогресс был зафиксирован у 26 из 30 участников, при этом 11 студентов повысили результат более чем на 20%, что свидетельствует о высоком потенциале интерактивного взаимодействия с ИИ в качестве формы интенсивного аудиторного погружения.

Что касается устной речи, в ходе эксперимента наблюдалось улучшение показателей беглости (по критерию слов за минуту) и точности (доля грамматически и лексически корректных конструкций). Средний показатель беглости увеличился с 79,2 до 92,6 слов в минуту, а средняя точность высказываний повысилась с 71 до 83%. Эти результаты позволяют говорить о том, что регулярные диалоговые сессии с ChatGPT способствуют активации языкового материала и выработке автоматизмов речевого реагирования.

Таблица 1. Сравнение результатов до и после эксперимента

Показатель	До эксперимента	После эксперимента	Прирост (%)
Средний балл за аудирование	63,4	74,8	+18,0
Беглость речи (слов/мин.)	79,2	92,6	+16,9
Точность устной речи (%)	71,0	83,0	+12,0

Помимо объективных результатов, значительное внимание в исследовании уделялось субъективной оценке студентами эффективности использования ChatGPT. Для анализа анкетных данных была использована пятибалльная шкала Лайкерта (1 – «полностью не согласен», 5 – «полностью согласен»), а также частотный анализ ответов по ключевым параметрам: удобство, интерес, мотивационное воздействие, уверенность, а также восприятие ChatGPT как полноценного собеседника.

Таблица 2. Частотное распределение ответов студентов по шкале Лайкерта (в % от общего числа респондентов, n=30)

Утверждение	1 (–)	2	3	4	5 (+)	Среднее значение
Взаимодействие с ChatGPT было удобным	0	0	6,7	50	43,3	4,37
Использование ChatGPT сделало обучение интересным	0	0	16,7	36,7	46,6	4,30
ChatGPT может частично заменить живого собеседника на начальном этапе	3,3	6,7	13,3	40	36,7	4,00
Общение с ИИ повысило мою уверенность в устной коммуникации	0	6,7	23,3	43,3	26,7	3,90
Я бы хотел/а продолжать использовать ChatGPT в языковом обучении	0	3,3	20	36,7	40	4,13

Анализ таблицы показывает, что большинство респондентов демонстрируют высокую степень удовлетворенности от использования ChatGPT. Более 93% студентов поставили 4 или 5 баллов в графе «удобство использования», что говорит о высоком уровне технологической адаптированности платформы. Аналогично, более 83% студентов отметили обучение как интересное, что подчеркивает мотивационный потенциал интерактивных ИИ-инструментов. Интересным результатом стало то, что 76,7% респондентов согласились с утверждением о возможности замены живого собеседника ChatGPT на начальном этапе, что подтверждает его ценность в условиях отсутствия полноценной речевой среды.

Высокие оценки в категории «повышение уверенности» (в среднем 3,9 балла) позволяют сделать вывод о том, что модель снижает речевую тревожность, являясь безопасным пространством для экспериментирования с языком. Это особенно важно для студентов с низким уровнем коммуникативной уверенности и высоким уровнем страха ошибок в публичной речи. Более того, 76,7% студентов выразили желание продолжить использовать ChatGPT в будущем, что говорит о высокой степени принятия данной технологии как устойчивого элемента образовательной среды.

Таким образом, совокупный анализ объективных и субъективных данных позволяет утверждать, что использование ChatGPT в процессе развития восприятия и устной речи не только повышает языковую компетенцию студентов, но и оказывает положительное влияние на их мотивацию, уверенность и интерес к обучению. Это делает генеративные ИИ-модели перспективными средствами цифровой педагогики, особенно в условиях дистанционного и смешанного обучения.

Полученные результаты эмпирического исследования подтверждают эффективность применения ChatGPT в развитии восприятия и устной речи на английском языке. Однако для полноценного педагогического осмысления данной практики необходимо рассмотреть ее в контексте более широкого спектра цифровых образовательных ресурсов, а также критически оценить ограничения и потенциал дальнейшей интеграции в смешанные формы обучения.

В первую очередь, стоит отметить, что ChatGPT отличается от большинства традиционных цифровых платформ, таких как Duolingo или BBC Learning English, по своим функциональным характеристикам. Duolingo предлагает пользователю структурированную и геймифицированную подачу материала, преимущественно в формате кратких заданий на выбор правильного ответа или составление предложений (Авраменко, 2022). Хотя данный подход способствует запоминанию лексики и грамматических структур, он не предоставляет возможности для спонтанной устной практики. BBC Learning English, напротив, предлагает высококачественные аутентичные аудио- и видеоматериалы с методическими рекомендациями, однако не обеспечивает интерактивного диалогового взаимодействия. ChatGPT, в отличие от этих ресурсов, обеспечивает персонализированное общение в реальном времени, имитируя диалог с носителем языка, что дает обучающемуся возможность развивать беглость, активировать продуктивную лексику и получать оперативную текстовую обратную связь в интерактивном формате. Таким образом, ChatGPT занимает промежуточное положение между традиционными тренажерами и полноценной речевой практикой, восполняя дефицит коммуникативной нагрузки в процессе обучения.

Несмотря на высокие средние баллы удовлетворенности (4,3 из 5 за «интересность» и 4,37 за «удобство»), выявлены также определенные ограничения применения ChatGPT в педагогическом контексте. Одним из ключевых недостатков студенты и преподаватели отмечали отсутствие визуального контекста, что особенно важно для начинающих изучать язык и лиц с высокой визуальной восприимчивостью (Трач, 2024). В отличие от мультимедийных платформ, ChatGPT не предоставляет видеоматериалов, мимики, жестов и других невербальных элементов, что может снижать эффективность восприятия в условиях сложных языковых конструкций. Вторым ограничением является нейтральность интонации модели, которая, хотя и воспроизводит грамматически корректную речь, не отражает всей интонационной палитры живого общения. Это может затруднять формирование навыков восприятия эмоционально окрашенной речи, а также обучение интонационным моделям английского языка.

Тем не менее именно эти ограничения указывают на перспективность интеграции ChatGPT в смешанное обучение (blended learning), где ИИ-инструмент рассматривается не как замена преподавателя, а как дополнение к традиционным или мультимедийным компонентам (Шохафизова, 2025). Так, использование ChatGPT может эффективно дополняться просмотром видеоуроков, практикой с носителями языка и групповыми заданиями в классе. В такой системе ИИ становится удобным ресурсом для внеаудиторной работы, домашнего задания или языкового сопровождения, способствуя расширению коммуникативной практики за пределами урока.

С педагогической точки зрения, важно подчеркнуть, что внедрение ChatGPT в образовательную практику требует разработки методических рекомендаций и контроля со стороны преподавателя.

Необходимо четко определить цели речевого взаимодействия, формулировать задания с учетом уровня обучающихся, а также проводить регулярную рефлексию результатов (Будникова, 2023). При соблюдении этих условий ChatGPT может стать эффективным компонентом современной языковой методики, направленной на формирование коммуникативной компетенции в условиях цифровой трансформации образования.

Таким образом, в сравнении с существующими платформами ChatGPT демонстрирует значительные преимущества в области устной интерактивной практики, при этом его ограничения могут быть нивелированы за счет методически грамотной интеграции в смешанную образовательную среду. Представленные данные обосновывают необходимость дальнейшего изучения роли ИИ в формировании языковых навыков и стимулируют развитие педагогических моделей, ориентированных на человеко-машинное взаимодействие в образовательном процессе.

Наряду с выявленными положительными эффектами использования ChatGPT в обучении иностранным языкам, важно критически осмыслить и более фундаментальные педагогические и этические аспекты его применения. Во-первых, следует учитывать, что генеративные языковые модели, включая ChatGPT, функционируют как вероятностные алгоритмы, а не как осмысленные агенты. Это означает, что при всей кажущейся осмысленности общения модель не обладает интенциональностью, что может затруднять формирование навыков межличностной коммуникации в полноценном социокультурном контексте. Обучение устной речи — это не только формирование языковых конструкций, но и развитие прагматической компетенции, которая включает в себя знание норм речевого поведения, интонационных нюансов, контекстуальной адаптации. На данном этапе развития ИИ такие аспекты остаются ограниченно реализуемыми.

Во-вторых, следует учитывать риск переоценки универсальности ChatGPT как инструмента, способного «заменить» преподавателя или живое речевое взаимодействие. Обнаруженные в исследовании высокие оценки удобства и интереса со стороны студентов не отменяют необходимости педагогического сопровождения, рефлексивной работы и контроля языковых ошибок. Без должной методической интеграции и критического осмысления ИИ может привести к поверхностному обучению, в котором отсутствует глубинная языковая переработка и закрепление материала. Это особенно важно в системе педагогического образования, где результат зависит не только от используемых технологий, но и от уровня дидактической осмысленности (Егоров, 2016).

С точки зрения научной перспективы, будущее исследование должно опираться на более репрезентативную выборку, включающую студентов разных языковых уровней, специальностей и возрастных групп. Актуальными также являются лонгитюдные исследования, позволяющие отследить устойчивость полученных эффектов на протяжении нескольких месяцев. Кроме того, перспективным направлением может стать использование мультимодальных ИИ-моделей, объединяющих текст, голос, изображение и видео, что приблизит обучающую среду к реальным условиям коммуникации. Методологически целесообразно внедрять квазиэкспериментальные схемы (с контрольной и экспериментальной группой), а также качественные методы (интервью, фокус-группы), способные выявить скрытые установки обучающихся, их стратегии и барьеры в языковом освоении.

Не менее важным направлением является разработка педагогических сценариев использования ChatGPT в различных форматах занятий: индивидуальных, парных, групповых, в рамках проектной деятельности или как часть онлайн-курсов. Важно также исследовать, как ИИ влияет на развитие саморегуляции, автономии и метакогнитивных стратегий, что особенно актуально в условиях цифровой трансформации высшего образования.

Таким образом, несмотря на позитивные результаты, использование ChatGPT требует дальнейшего теоретико-методологического осмысления и интеграции в комплексные образовательные модели. Только при соблюдении этих условий данная технология сможет стать эффективным компонентом современной системы обучения иностранным языкам.

Заключение

Проведенное предварительное исследование продемонстрировало значительный потенциал использования ChatGPT в обучении восприятию и устной речи на английском языке в контексте высшего образования. Эмпирические данные показали, что взаимодействие с данной языковой моделью способствует улучшению показателей аудирования и развития беглой, грамматически точной устной речи. Рост среднего балла на 18% по тесту аудирования, а также повышение беглости и точности устных высказываний подтверждают эффективность ChatGPT как инструмента языковой практики. Дополнительно, анкетирование по шкале Лайкерта показало высокую степень удовлетворенности студентов, особенно в аспектах удобства, интереса и мотивационного воздействия, что подчеркивает психологическую и методическую ценность ИИ в образовательной среде.

Сравнительный анализ с другими цифровыми платформами (Duolingo, BBC Learning English) позволил выявить уникальную позицию ChatGPT как интерактивного, гибкого и адаптивного собеседника, который может частично восполнить дефицит устной практики, особенно на начальных этапах изучения языка. Тем не менее, исследование также выявило определенные ограничения, включая отсутствие визуального контекста и интонационной окраски, что указывает на необходимость комбинирования ИИ-инструментов с другими средствами обучения в рамках смешанного подхода.

Таким образом, ChatGPT может рассматриваться не как альтернатива традиционному обучению, а как его содержательное и технологически современное дополнение. Перспективы дальнейшего применения включают разработку методических рекомендаций по интеграции ChatGPT в учебные курсы, проведение более масштабных исследований с участием разных категорий обучающихся, а также использование мультимодальных ИИ-систем для преодоления текущих ограничений. В условиях цифровой трансформации образования ChatGPT открывает новые горизонты в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, делая образовательный процесс более доступным, персонализированным и интерактивным.

Список литературы

1. Авраменко А. Методы проектирования онлайн-курсов. М.: Litres, 2022. 109 с.
2. Будникова А.С. Учебно-методическое обеспечение процесса обучения студентов иностранному языку по индивидуальной образовательной траектории // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. № 3(67). С. 242-246.
3. Егоров Е.Е., Анисенко А.В., Бурлакова Ю.В. Проектная деятельность как инновационная технология в системе современных подходов к обучению // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. Т. 4. № 4. С. 12.
4. Игнатьева Г.А., Поначугин А.В. Сквозные технологии научно-методического сопровождения педагогов в условиях цифровой трансформации образования // Педагогическое образование в России. 2024. № 4. С. 63-73.
5. Использование аутентичных аудиовизуальных материалов на уроках русского языка как иностранного (на примере кинокомедии Т. Бекмамбетова «Елки») // Информационно-коммуникативные и интерактивные технологии преподавания русского языка как иностранного. М.: Российский университет дружбы народов, 2021. С. 50-61.
6. Квон Г.М., Вакс В.Б., Поздеева О.Г. Использование шкалы Лайкерта при исследовании мотивационных факторов обучающихся // Концепт. 2018. № 11. С. 8.
7. Трач А.С. Использование онлайн-платформ при обучении иностранному языку в неязыковом вузе в условиях цифровизации образования // Дистанционные образовательные технологии: мат. IX Межд. науч.-практ. конф. (17-19 сент. 2024 г., Ялта) Симферополь: Тип. «Ариал», 2024. С. 120-122.
8. Шохазизова Н. Влияние ChatGPT и Duolingo на мотивацию и активность студентов в высшем образовании (2022-2024) // Лингвоспектр. 2025. Т. 4. № 1. С. 973–981.

A preliminary study of the use of artificial intelligence in teaching perception and oral speech in English: the possibilities of using ChatGPT

Xi Wu

Associate Professor
Xinjiang Normal University
Urumqi, China
434489273@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.07.2025

Accepted 25.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 004.8:378.147:811.111

DOI 10.25726/18928-7364-2008-a

EDN XDUUFH

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 discusses the pedagogical possibilities of using generative artificial intelligence ChatGPT in English language teaching, in particular in the development of listening and speaking skills. Based on a four-week experiment involving students of the language faculty (level B1-B2), a comprehensive assessment of the effectiveness of dialog interaction with the AI model was carried out. The test results showed improvements in listening and speaking, and a questionnaire based on the Likert scale confirmed the high level of student satisfaction and the motivational value of using ChatGPT. The comparative characteristics of ChatGPT and other digital platforms are discussed, limitations are identified, and prospects for its integration into blended learning are identified.

Keywords

artificial intelligence, foreign language competence, oral speech, listening comprehension, ChatGPT, digital learning.

References

1. Avramenko A. Methods of designing online courses. M.: Liters, 2022. 109 p.
2. Budnikova A.S. Educational and methodological support for the process of teaching students a foreign language along an individual educational trajectory // Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. 2023. № 3(67). pp. 242-246.
3. Egorov E.E., Anisenko A.V., Burlakova Yu.V. Project activity as an innovative technology in the system of modern approaches to learning // The world of science. Pedagogy and psychology. 2016. Vol. 4. № 4. p. 12.
4. Ignatieva G.A., Ponachugin A.V. End-to-end technologies of scientific and methodological support for teachers in the context of digital transformation of education // Teacher education in Russia. Russian as a foreign language. 2024. № 4. pp. 63-73.
5. The use of authentic audiovisual materials in Russian language lessons as a foreign language (using the example of T. Bekmambetov's comedy «Christmas Trees») // Information, communicative and interactive technologies for teaching Russian as a foreign language. M.: Peoples' Friendship University of Russia, 2021. pp. 50-61.

6. Kwon G.M., Vaks V.B., Pozdeeva O.G. The use of the Likert scale in the study of motivational factors of students // Concept. 2018. № 11. S. 8.
7. Trach A.S. The use of online platforms in teaching a foreign language in a non-linguistic university in the context of digitalization of education // Distance learning technologies: mat. of the IX Inter. scien. and prac. conf. (September 17-19, 2024, Yalta) Simferopol: Type. «Arial», 2024. pp. 120-122.
8. Shokhafizova N. Influence of ChatGPT and Duolingo on motivation and activity of students in higher education (2022-2024) // Linguospectr. 2025. Vol. 4 № 1. pp. 973-981.

Информальное иноязычное образование: освоение пиджина «бокситский язык»

Анастасия Анатольевна Колобкова

Доктор педагогических наук, доцент кафедры Гуманитарных дисциплин и иностранных языков
Российский университет кооперации

Мытищи, Россия

akolobkova@yandex.ru

ORCID 0000-0001-8902-5789

Поступила в редакцию 07.07.2025

Принята 27.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 37.01(2Я)

DOI 10.25726/k5246-1151-5471-d

EDN WQWNOC

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Освоение пиджина «бокситский язык» охарактеризовано как практика информального образования, используемая российскими специалистами в качестве первичного средства общения с населением франкоязычных африканских стран, до овладения нормативным французским языком. Бокситский язык рассмотрен как контактный язык, минималистично-прагматичный вариант французского языка для русских и африканских участников коммуникации, лингвокультурный феномен франкоязычной Центральной Африки, – как средство общения, осваиваемое самостоятельно, в непосредственном межкультурном взаимодействии. Изучение пиджина с целью международного профессионального сотрудничества и использования его в повседневной жизни как средство общения русскоязычных экспатов с франкофонным коренным населением Африки подтверждает практико-ориентированность информального образования. Проанализированы характерные черты пиджина, изучен словарный состав «бокситского языка», выявлены особенности формирования лексических навыков в процессе информального образования. По результатам исследования сделан вывод об уникальности, эффективности, вневременной популярности «бокситского языка» как средства обеспечения межэтнической коммуникации в профессиональной, социокультурной, бытовой сферах жизнедеятельности.

Ключевые слова

«бокситский язык», пиджин, информальное образование, русскоязычные экспаты, Африка, средство межэтнической коммуникации, практикоориентированность.

Введение

Расширение сфер взаимодействий России со странами Африки, привлечение российских специалистов к непосредственному сотрудничеству с партнерами на африканском континенте вызвало потребность в упрощенном средстве коммуникации с франкоговорящим населением. Яркий пример – «бокситский язык», который на настоящий момент является единственным в своем роде востребованным и функционирующим в практической деятельности русским пиджином, одновременно выступая образцом информального образования при общении русскоязычных экспатов с коренным населением. В условиях активного делового взаимодействия, контактной коммуникации с африканцами в профессиональной деятельности, при совершении покупок и в других жизненных ситуациях российские специалисты, как правило, владеющие английским языком как иностранным, вынуждены

самостоятельно осваивать французский язык. И это в основном осуществляется как практика информального иноязычного образования, то есть вне планомерного обучения. Однако для подобного рода вынужденности характерно свойство когерентности, которое не позволяет отождествить требуемое временем действие с принуждением. Начальным этапом овладения французским языком в этих условиях выступает освоение бокситского языка – пиджина, упрощенного контактного языка, применение которого в речевых ситуациях позволяет российским специалистам результативно взаимодействовать с местным населением.

Материалы и методы исследования

На основе культурологического подхода (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, М.Н. Ветчинова и др.) применительно к описанию ситуаций межкультурного общения российских специалистов и экспатов с африканцами, а также содержания информального образования при освоении бокситского языка подтверждается реализация принципа культуросообразности информального образования при изучении иностранных языков. Анализируемые в рамках данного исследования записки и интервью российских специалистов, проживавших, в настоящее время работающих на африканском континенте по рабочему контракту, свидетельствуют о прагматичности, ориентированности на практику информального образования в условиях межкультурного общения.

Результаты и обсуждение

Используемый русскими специалистами и экспатами бокситский язык является эффективным средством межэтнической коммуникации во франкоязычной Центральной Африке. Континент лидирует по численности франкоговорящего населения – более 300 млн человек. Французский язык, получивший распространение в Африке, разительно отличается от европейского варианта. Несмотря на то, что во французских колониях в учебных заведениях целенаправленно преподают нормативный французский, африканские варианты французского языка отличаются от языка метрополии и произношением, и лексикой, и грамматикой, что обусловлено социокультурным и лингвистическим факторами. Европейский французский развивался под влиянием столичной культуры Франции. Африканский французский впитал все многообразие элементов языков коренных народов и вместе с ними все культурное наследие, традиции и мировоззрение (Раш, 2025). Учитывая эту данность, использование русско-французского пиджина значительно облегчает начальный этап погружения в новую коммуникативную среду. Именно поэтому исследовательский интерес направлен на «русскую версию» французского языка, его воплощение в речи русскоязычных экспатов, пребывающих в франкоязычной Центральной Африке.

«Бокситский язык», или русско-французский пиджин, имеет прагматичную основу. Его возникновение связано с осознанием русскоязычными экспатами потребности в языке межкультурного диалога (Бокситский язык или ..., 2010). Длительное пребывание в коммуникативной иноязычной среде порождало необходимость в универсальном инструменте построения общения с франкоговорящим населением Африки. Смешанная, двуязычная природа языка, цели, положившие начало его функционированию, потенциал развития, – в своей совокупности являются характерными чертами пиджина как упрощенного средства межэтнической коммуникации (Уметалиева, 2016), предназначенного для установления контактов и достижения взаимопонимания (Перехвальская, 2006).

Прагматичность будто бы следует из самого названия пиджина. «Бокситский» производное от «боксит» – алюминиевой руды, в производстве которой участвовали основоположники контактного языка. Транспозиция сырья для производства алюминия в названии средства общения увековечила русскоязычных экспатов как создателей пиджина, возникновение и развитие которого принесло практическую пользу, поспособствовало эффективной коммуникации как на производстве, так и в быту.

Несмотря на специфику происхождения «бокситского языка» как пиджину ему присущи особенности, объединяющие различные контактные языки. К общим чертам социального феномена относятся:

– типология порядка слов: для пиджина характерна формула SOV (подлежащее – дополнение – глагол), которая предполагает вынесение самой значимой информации в начало предложения и завершение донесения мысли глаголом; в промежуточной части размещаются дополнительные элементы, уточняющие дату события, указывающие на место инцидента, и другая информация с косвенным характером относительно главного утверждения (Перехвальская, 2008);

– система местоимений, которая не изменяется по падежам: «моя, твоя».

– использование неизменяемой формы глагола (Перехвальская, 2008).

«Бокситский язык» – продукт интенсивных языковых контактов, совмещающий в себе элементы лексических и грамматических систем русского и африканско-французского языков. Креолистика, изучающая формирование и функционирование пиджинов (Михеева, 2009), позволяет отнести «бокситский» к контактным языкам, которые отличает редукция речевых элементов языков-источников (Перехвальская, 2008; Крылова, 2008).

«Разработка» пиджина – процесс образования языкового союза (Перехвальская, 2008; Головкин, 2011). Российские специалисты, преследуя цель создать универсальное средство межнациональной коммуникации, модифицировали язык окружающей франкоязычной среды, положив в основу русский до достижения единения «Я» и мира вокруг себя. Контекст изучения пиджина не предусматривал какой-либо формы усвоения знаний (Livingstone, 2001). Образовательную среду заменил социум, что наряду с реализацией обучения посредством общения указывало на неформальный характер образования (Вершловский, 2008).

Неформальное образование определяется как самостоятельно организованный процесс получения знаний (Ляшевская, 2019; Саргсян, 2015) который не контролируется педагогами ввиду протекания вне образовательной среды и проявляется в ходе повседневной деятельности человека (Флеров, 2022; Лискина, 2018). В условиях стремительного развития технологий, социальной изменчивости мира неформальное обучение приобретает особую значимость ввиду потребности актуализировать знания в мире скоростного потока информации. Ценностный потенциал неформального образования заключается в способности соответствовать текущим потребностям общества, в том числе и изменчивым требованиям рынка труда (Герасенкова, 2022).

А.И. Гордин отмечал, что неформальное образование коррелируется со структурой жизнедеятельности человека (Гордин, 2010), благоприятствует накоплению практического опыта, развивает способности адаптироваться в условиях изменчивого мира. Неформальное обучение напрямую влияет на становление и развитие индивидуальности (Окерешко, 2015) способствует формированию позитивно-интегрированной личности (Железкова-Тей, 2018), черты и характеристики которой одновременно подвижны и централизованы, что позволяет эффективно взаимодействовать с социумом.

Контактный язык позволяет сложный процесс по установлению социальных связей, передаче и получению информационного продукта, адаптации к окружающей среде сделать легким и продуктивным. С лингвистической точки зрения пиджин можно охарактеризовать как живой, простой для освоения язык. Так как изучение «бокситского языка» было направлено на установление контактов, в произношении гласных развивали навык спеллинга, что без ущерба для звучания облегчало понимание фраз.

Для удобства самообучения было составлено пособие-конспект (Бокситский язык или..., 2010), по сути лексикографическая рукопись, широко распространенная среди русских, проживающих в Африке. Словарь структурирован таким образом, что каждому разделу соответствует определенная группа слов. Систематизация отражает степень значимости единиц речи. Так, в первый раздел поместили «Я» как самое важное слово, которое на пиджине звучит: «Жо». Второй раздел составляют «Остальные слова бокситского языка»: «Мне, меня, мной, со мной, без меня...» и др. Примечательно, что на пиджине приведенные местоимения объединяет одно слово: «МУА». Подобного рода минимизация словарного состава наглядно демонстрирует простоту и легкость контактного языка для изучения. Тип пособия предполагал закрепление русскоязычных слов с переводом на пиджин. Структура изложения материала подразумевала заголовки. Названия разделов упрощали восприятие информации, способствовали облегчению изучения «бокситского языка» (Бокситский язык или ..., 2010).

Последовательная фиксация пиджина, в основу которого положен русский язык, выступала своего рода исключением. Закрепление контактных языков не практиковалось (Перехвальская, 2008), что выделяло «бокситский язык» придавая ему особый статус. Однако лексикографическая работа преследовала одну единственную цель: упростить самостоятельное изучение пиджина, в связи с чем осуществлялась без соблюдения требований к содержанию учебных пособий.

Словарный состав пиджина формировался с ориентацией на узкопрактические цели, с учетом сферы деятельности русскоязычных экспатов, что нашло выражение в подразделе «Рынок, торг». Закрепленный перечень слов способствовал построению коммуникации в профессиональной среде. Однако универсальность «бокситского языка» позволяла посредством одних и тех же единиц речи найти взаимопонимание и за пределами производства. Упрощение языков участников межкультурного диалога до приемлемой для обеих сторон формы находило выражение в краткости. Подобный подход способствовал эффективной передаче информации и лучшему запоминанию языка. Так, «Дайте, покажите» на пиджине звучало как «Донэ», а «Куда вы это поставили/ положили» – «У – са?» (Бокситский язык или..., 2010). Приведенные примеры наглядно демонстрируют: при «разработке» контактного языка стремились избегать лексической перегрузки. Для достижения взаимопонимания, что выступает основным предназначением контактного языка, не следует допускать лишенных смысла звуков. На пиджине транслировали исключительно суть. И не более.

Стремление к точности и ясности находило выражение в минимализме словарного состава языка. Однако, несмотря на это, целый подраздел был посвящен речевому этикету. Для результативного общения заучиваются и используются в диалогах речевые клише: «Как поживаете, как себя чувствуете?» «Добрый день, уважаемый господин! Как себя чувствуете?». На «бокситском языке» выражение учтивости было упрощено до: «Са ва?» «Мысьё! Са ва?» (Бокситский язык или..., 2010). Благовоспитанность способствует позитивной коммуникации, что не могло быть не учтено при составлении пособия.

«Бокситский язык» играет важную роль в формировании доверия, той хрупкой категории, которая напрямую влияет на позитивный исход бизнес-переговоров. Стремление русскоязычных экспатов найти общий во всех смыслах этого слова язык показывает уважительное отношение к потенциальным местным партнерам, демонстрирует серьезность намерений. Контактный язык позволяет прочувствовать менталитет собеседника. Народ каждой африканской страны отличается особой ментальностью, культурными проявлениями, ценностными ориентациями, предпочтением определенных образов (Колобкова, 2019) и т.д. Игнорирование этих отличий исключает понимание специфики бизнес-этикета конкретных народностей и, как следствие, препятствует эффективной коммуникации в профессиональной среде.

Русскоязычные экспаты, адаптируя лексику к африканско-французскому диалекту, вовлекли и народы Африки в иноязычное неформальное изучение пиджина. Простота и доступность «бокситского языка» со временем развеяла представления местного населения о повышенной сложности русского языка, выступая подспорьем к популяризации последнего в Африке.

Вдохновляющая лексика «бокситского» языка – результат влияния русского языка на африканско-французский диалект. Фразы на пиджине мотивируют прикоснуться к прекрасному, изучить язык, чтобы транслировать добрые помыслы на благозвучном наречии. Представляется, что приятное, легкое для восприятия свойство речи было достигнуто за счет гармоничного сочетания исходных языков в качественно новом варианте. Достаточно услышать бокситский язык, чтобы понять, что сам словарный состав выступает фактором, способствующим увеличению числа российских специалистов, изучающих и применяющих этот контактный язык. Своим звучанием этот пиджин разрушил стереотипы о «ломаной» речи контактных языков (Перехвальская, 2008).

Подчеркнем, изучение контактного языка происходит вне образовательной среды. Русскоязычные экспаты открывают для себя и совершенствуют пиджин непосредственно в повседневной жизни, в процессе общения с местными франкофонами: в профессиональной среде и сфере личных интересов. Стабильное функционирование «бокситского языка» указывает на образовательный потенциал неформального обучения. Успешный языковой союз – результат

использования, интерпретации и последующей оценки практики реализации пиджина в конкретных ситуациях. Стремление участников межэтнической коммуникации направлено на установление контактов, достижение взаимопонимания, что сегодня рассматривается в качестве конечного желания привлекаемых специалистов из России во взаимодействии с иноязычной стороной. Достижение поставленных целей выступает показателем эффективности пиджина как средства межкультурного общения.

Особенность прагматики заключается в коммуникативном взаимодействии сторон, принадлежащих к разным культурным традициям. Языковые модели родного для участника диалога языка связаны с национальной культурой. Следовательно, для достижения подлинного взаимопонимания следует познавать культурную специфику народа в контексте природных условий как фактора жизнедеятельности людей.

Информальное иноязычное образование позволяет проводить комплексное изучение языка во взаимосвязи с живыми традициями, присущими франкоязычным африканцам. Отсутствие структуры (Юнацкевич, 2010), заданности и регламентированности в информальном образовании расширяет границы для познания. Информальное образование не ограничено рамками освоения того или иного предмета (Смирнова, 2023), что расширяет возможности по изучению явления с разных ракурсов и в различных контекстах с последующей сборкой разрозненных фрагментов в единую картину. Постигание особенностей материального производства, с одной стороны, принимая во внимание сферу деятельности русскоязычных экспатов в иноязычной среде, имеет практико-ориентированную основу, с другой – способствует лучшему пониманию коренных народов Африки. Особенности производства оказывают непосредственное влияние на менталитет, порождают национальные особенности, что находит отражение в культуре. Информальное обучение в непосредственном контексте пребывания позволяет сфокусироваться не только на лексике и грамматике, но и самостоятельно проанализировать влияние окружающей среды на культуру местного населения, изучить традиции, познакомиться с ценностями: как личными, так и корпоративными, что в своей совокупности способствует построению эффективной межэтнической коммуникации как на бытовом, так и профессиональном уровнях.

Информальное образование русскоязычных экспатов в какой-то мере обеспечивает практическую подготовку к профессиональной деятельности, что засвидетельствовано со слов конкретного специалиста из России, который в настоящее время пребывает во франкоязычной Центральной Африке по рабочему контракту. Прямое свидетельство непосредственно подтверждает эффективность использования когда-то возникшего «бокситского языка» для построения межэтнической коммуникации, в том числе и на производстве. В целом экспат отзываясь о данном контактном языке как о «пожалуй, лучшем средстве достижения подлинного взаимопонимания, базирующемся на эмпатии, познании ценностей собеседника», что невозможно при использовании голосового электронного переводчика. Самостоятельное, информальное по своей сути освоение пиджина в непосредственном контексте пребывания позволило понять, что контактный язык – нечто большее, чем слияние лексики и грамматики языков-источников. Пиджин – это результат взаимовлияния культур. Русскоязычные экспаты отмечают, что это средство общения дает возможность прочувствовать процесс аккультурации, что позволяет лучше понять народ страны пребывания как в диалоге, так и в душе (Колобкова, 2018).

Российский специалист отмечает, что с возникновением и развитием «бокситского языка», у новых поколений экспатов отпадала необходимость в первые месяцы работы глубокого изучения французского языка. Популяризация пиджина привела к преобладанию, особенно в бытовом общении, «русско-французского» во франкоязычной Центральной Африке. Активная жизнь этого контактного языка напрямую связана и с расширением сотрудничества России со странами Африки. Пиджин позволяет эффективно коммуницировать, стирает языковые барьеры, способствует подлинному взаимопониманию.

В иноязычном информальном образовании такой показатель эффективности, как обратная связь, выражается не только в правильной интерпретации собеседником, принадлежащим к другой культуре транслируемых сообщений, но и в понимании культурных норм и ценностей. Пиджин «бокситский язык» обеспечивает «feedback» в непосредственном контактном взаимодействии.

Заключение

Практико-ориентированность в информальном иноязычном образовании позволяет использовать язык в жизненных ситуациях, что, в отличие от иммерсивного подхода в формальном образовании, не моделирует в пространстве вуза условия альтернативной реальности, а находит выражение в прямом влиянии контактного языка на рыночную конъюнктуру. Бокситский язык как контактный, минималистично-прагматичный вариант французского языка для русских и африканских участников коммуникации, как лингвокультурный феномен франкоязычной Центральной Африки, является самостоятельно осваиваемым в непосредственном межкультурном взаимодействии средством общения, он стал универсальным инструментом обеспечения коммуникации во франкоязычной Центральной Африке, способом достижения взаимопонимания, установления доверительных отношений, укрепления социальных связей.

Прагматический аспект пиджина проявляется в его номинативной функции, позволяющей русскоязычным экспатам и местным франкофонам сформировать базовый словарный состав контактного языка. Продуманный минимализм и доступность языка способствовали и способствуют по сей день эффективной передаче информации и облегчению его изучения. Бокситский язык стал вневременным лингвокультурным и социальным феноменом, популярность которого обусловлена информативностью, эмпатичностью, простотой и красотой этого пиджина.

Список литературы

1. Библер В.С. Цивилизация и культура (философские размышления в канун XXI века) // Цивилизация: многозвучие смыслов. М.; СПб.: Мемория; Центр гуманитарных инициатив, 2023. С. 62-97.
2. Бокситский язык или французский для русских // multilinguablog.com. 2010.
3. Бондаревская Е.В. Культурно-антропологический статус личностно-ориентированного образования // Методологическая сфера образования: современные научные подходы. Под ред. Е.В. Бондаревской. Ростов н/Д.: Булат, 2007. С. 82-110.
4. Вершловский С.Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена. СПб.: СПб АППО, 2008. 155 с.
5. Ветчинова М.Н. Основные теории и концепции соизучения языка и культуры // Язык и культура. 2018. № 43. С. 33-45.
6. Герасенкова К.А. Актуальность информального образования в процессе повышения квалификации педагогов высших учебных заведений // Образовательное пространство в информационную эпоху: Сборник научных статей Международной научно-практической конференции / ред. С.В. Иванова, И.М. Елкина. М., 2022. С. 199-204.
7. Головкин Е.В. Как рождаются языки // politru.world. 2012. 15 с. <https://politru.world/articles/publichnye-lektsii/kak-rozhdayutsya-yazyki-2012-01-30/>
8. Гордин А.И., Гордина О.В. Информальное и неформальное образование взрослых: вопросы теории и практики: моногр. Иркутск: Изд-во ВСГАО, 2010. 184 с.
9. Желязкова-Теева Т.К. Модели дифференциации формального, неформального и информального образования // Педагогика и психология образования. 2018. № 4. С. 20-36.
10. Колобкова А.А. Образ-ориентированное обучение иностранным языкам // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 6-2. С. 65-69.
11. Колобкова А.А. Этнопсихологический аспект в обучении профессиональному иностранному языку // Современное педагогическое образование. 2018. № 3. С. 63-70.
12. Крылова И.А. Формирование языковой культуры в процессе пиджинизации и креолизации // Записки Горного института. 2008. Т. 175. С. 133-134.
13. Лискина Т.В. Современные подходы к определению понятия «информальное образование» // Известия Байкальского государственного университета. 2018. Т. 28. № 1. С. 131-137.
14. Ляшевская Н.В. Информальное образование: подходы к определению понятия // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. Вып. 7(140). С. 10-14.

15. Михеева Н.Ф. Теории происхождения пиджинов // VII Степановские чтения. Актуальные проблемы романо-германских и восточных языков: мат. межд. конф. РУДН. 2009. С. 12-15.
16. Окерешко А.В. Информальное образование: опыт определения понятия // Непрерывное образование взрослых: мат Межд. форума. Под ред. В.В. Беличенко, С.В. Кривых, В.Я. Никитина. СПб.: Институт иностранных языков, 2015. С. 67-72.
17. Перехвальская Е.В. «Речь для инородцев» и формирование русских пиджинов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2006. Сер. 9. Вып. 1. С. 43-56.
18. Перехвальская Е.В. Русские пиджины. СПб.: Алетейя, 2008. 363 с.
19. Раш К. Чем отличаются африканский и европейский французский // motaword.com. 2018.
20. Саргсян А.С. Самообразование как ведущая форма непрерывного образования // Человек и образование. 2015. № 3(44). С. 96-101.
21. Смирнова С.И., Отвиновская Л.А. Информальное образование как инновационный формат непрерывного педагогического образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2023. № 4(40). С. 112-121.
22. Уметалиева-Баялиева Ч. Рождение языков: жаргон, пиджин, смешанные языки, креольские языки // Символ науки. 2016. № 2. С. 245-249.
23. Флеров О.В. Развитие неформального и информального обучения иностранным языкам в 2010 х годах // Педагогика и просвещение. 2022. № 1. С. 126-142.
24. Юнацкевич Р.И. Системное управление информальным образованием // Электронная версия журнала «Человек и образование». 2009. № 1(s).
25. Livingstone D.W. Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research. Toronto: WALL Working Paper, 2001. 43 p.

Informal foreign language education: mastering the pidgin «Bauxite language»

Anastasia A. Kolobkova

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Humanities and Foreign Languages
Russian University of Cooperation
Mytishchi, Russia
akolobkova@yandex.ru
ORCID 0000-0001-8902-5789

Received 07.07.2025

Accepted 27.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 37.01(2Я)

DOI 10.25726/k5246-1151-5471-d

EDN WQWNOC

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

Mastering the pidgin «bauxite language» is characterized as the practice of informal education, used by Russian specialists as the primary means of communication with the population of French-speaking African countries, before mastering the normative French language. The Bauxite language is considered as a contact language, a minimalistic and pragmatic version of French for Russian and African participants in communication, a linguistic and cultural phenomenon of francophone Central Africa, as a means of communication mastered independently, in direct intercultural interaction. The study of pidgin for the purpose of international professional

cooperation and its use in everyday life as a means of communication between Russian-speaking expats and the francophone indigenous population of Africa confirms the practice-oriented nature of informal education. The characteristic features of the pidgin are analyzed, the vocabulary of the «bauxite language» is studied, and the features of the formation of lexical skills in the process of information education are revealed. According to the results of the study, the conclusion is made about the uniqueness, effectiveness, and timeless popularity of the «bauxite language» as a means of ensuring interethnic communication in professional, socio-cultural, and everyday spheres of life.

Keywords

«bauxite language», pidgin, informal education, Russian-speaking expats, Africa, means of interethnic communication, practice orientation.

References

1. Bibler V.S. Civilization and culture (philosophical reflections on the eve of the 21st century) // Civilization: the diversity of meanings. M.; SPb.: Memoria; Center for Humanitarian Initiatives, 2023. pp. 62-97.
2. The Boxite language or French for Russians // multilinguablog.com. 2010.
3. Bondarevskaya E.V. Cultural and anthropological status of personality-oriented education // Methodological sphere of education: modern scientific approaches. Ed. by E.V. Bondarevskaya. Rostov n/A: Bulat, 2007. pp. 82-110.
4. Vershlovskiy S.G. Continuous education: a historical and theoretical analysis of the phenomenon. SPb.: Ushinsky St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, 2008. 155 p.
5. Vetchinova M.N. Basic theories and concepts of the study of language and culture // Language and culture. 2018. № 43. pp. 33-45.
6. Gerasenkova K.A. The relevance of information education in the process of advanced training of teachers of higher educational institutions // Educational space in the information age: coll-n of scien. articles of the Inter. scien. and prac. conf. Eds. by S.V. Ivanov, I.M. Elkina. M., 2022. pp. 199-204.
7. Golovko E.V. How languages are born // politru.world. 2012. 15 p. <https://politru.world/articles/publichnye-lektsii/kak-rozhdayutsya-yazyki-2012-01-30/>
8. Gordin A.I., Gordina O.V. Informative and non-formal adult education: issues of theory and practice: monograph. Irkutsk: East Siberian State Academy of Education Publishing house, 2010. 184 p.
9. Zhelyazkova-Thea T.K. Models of differentiation of formal, non-formal and informative education // Pedagogy and psychology of education. 2018. № 4. pp. 20-36.
10. Kolobkova A.A. Image-oriented teaching of foreign languages // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities. 2019. № 6-2. pp. 65-69.
11. Kolobkova A.A. The ethnopsychological aspect in teaching a professional foreign language // Modern pedagogical education. 2018. № 3. pp. 63-70.
12. Krylova I.A. Formation of linguistic culture in the process of Pidginization and creolization // Notes of the Mining Institute. 2008. Vol. 175. pp. 133-134.
13. Liskina T.V. Modern approaches to the definition of the concept of «information education» // Proceedings of the Baikal State University. 2018. Vol. 28. № 1. pp. 131-137.
14. Lyshevskaya N.V. Information education: approaches to the definition of the concept // Volgograd State Pedagogical University Proceedings. 2019. Iss. 7(140). pp. 10-14.
15. Mikheeva N.F. Theories of the origin of pidgins // VII Stepanov Readings. Actual problems of Romano-Germanic and Oriental languages: mat. international conference. PFUR. 2009. pp. 12-15.
16. Okereshko A.V. Information education: the experience of defining the concept // Continuing adult education: mat Inter. the forum. Eds. by V.V. Belichenko, S.V. Krivikh, V.Ya. Nikitin. SPb.: Institute of Foreign Languages, 2015. pp. 67-72.
17. Perekhval'skaya E.V. «Speech for foreigners» and the formation of Russian pidgins // St. Petersburg University bulletin. Language and literature. 2006. Ser. 9. Iss. 1. pp. 43-56.
18. Perekhval'skaya E.V. Russian pidgins. SPb.: Aletya, 2008. 363 p.

19. Rush K. What is the difference between African and European French // motaword.com. 2018.
20. Sargsyan A.S. Self-education as a leading form of continuing education // Man and education. 2015. № 3(44). pp. 96-101.
21. Smirnova S.I., Otvinovskaya L.A. Information education as an innovative format of continuing pedagogical education // Innovative development of professional education. 2023. № 4(40). pp. 112-121.
22. Umetalieva-Bayalieva Ch. The birth of languages: jargon, pidgin, mixed languages, Creole languages // Symbol of science. 2016. No. 2. pp. 245-249.
23. Fleurov O.V. The development of non-formal and informative teaching of foreign languages in the 2010s // Pedagogy and education. 2022. № 1. pp. 126-142.
24. Yunatskevich R.I. System management of informal education // Electronic version of the journal «Man and education». 2009. № 1(s).

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Китайский фарфор как компонент программы изучения декоративно-прикладного искусства на занятиях по мировой художественной культуре

Наталья Алексеевна Завьялова

Доктор культурологии, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры Межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного

Уральский государственный педагогический университет

Екатеринбург, Россия

n.zavzav@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.07.2025

Принята 23.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 738.1

DOI 10.25726/i0993-8531-3675-b

EDN WNJWLF

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В современной образовательной парадигме изучение мировой художественной культуры выходит за рамки простого хронологического освоения памятников искусства, превращаясь в сложный процесс формирования у учащихся целостного представления о многообразии культурных кодов и эстетических систем. Декоративно-прикладное искусство, как неотъемлемая часть материальной и духовной культуры народа, занимает особое место, поскольку тесно связано с повседневной жизнью, традициями и мировоззрением этноса. Однако на практике его изучению часто отводится второстепенная роль по сравнению с архитектурой, скульптурой и живописью, что приводит к фрагментарным знаниям у школьников. Китайский фарфор представляет собой уникальный феномен, выступавший веками не только как утилитарный предмет или объект роскоши, но и как инструмент культурного диалога, технологических инноваций и художественного самовыражения. Проблема заключается в поверхностном упоминании китайского фарфора в стандартных программах, без глубокого погружения в его семантику, технологию и стилистическую эволюцию. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки методик для интеграции углубленного изучения этого искусства в образовательный процесс. Цель – формирование у школьников системного видения взаимосвязей между материалом, технологией, формой, декором и культурно-философской средой. Гипотеза: комплексное изучение китайского фарфора как отдельного модуля в курсе МХК повысит предметные знания, аналитические навыки, межкультурную компетенцию и эстетический вкус. Основу исследования составил педагогический эксперимент на базе двух параллельных десятых классов школы с выборкой 54 учащихся, разделенных на экспериментальную (ЭГ, 27 человек) и контрольную (КГ, 27 человек) группы в течение одной четверти. В КГ занятия велись по стандартной программе с обзорным характером материала по искусству Китая. В ЭГ внедрен авторский модуль «Феномен китайского фарфора: от технологии к символу», включающий лекции, интерактивные семинары, виртуальные экскурсии и творческо-исследовательские проекты. Методы сбора данных: входное и выходное тестирование по аспектам истории, технологии, символики и глобального влияния; анализ продуктов деятельности (эссе и проектов); структурированное наблюдение за вовлеченностью и мотивацией. Количественные данные обработаны методами математической статистики, качественные – через

анализ изменений в отношении учащихся. Результаты входной диагностики показали сопоставимый низкий уровень знаний (средний 17,48% в ЭГ и 17,95% в КГ), с наименьшими показателями по символике декора. Итоговое тестирование выявило прирост в ЭГ до 83,60% (рост на 66,12%), против 30,28% в КГ (рост на 12,33%). Индекс вовлеченности составил 8,75 балла в ЭГ и 4,70 в КГ. Развитие метапредметных компетенций выросло на 64,48% в ЭГ (например, креативность на 71,5%) против 20,25% в КГ. Обсуждение результатов подтверждает гипотезу: модуль обеспечивает комплексное усвоение материала, повышает мотивацию через интерактивность и развивает навыки анализа и творчества. Синергетический эффект методики проявляется в переходе от фрагментарных знаний к системному пониманию, с сильной корреляцией между мотивацией, знаниями и компетенциями. Предложенная модель превосходит традиционный подход, доказывая эффективность глубокого погружения в тему для формирования целостного взгляда на мировую культуру. Модуль рекомендуется для внедрения и адаптации к другим темам декоративно-прикладного искусства, способствуя воспитанию личности, открытой к межкультурному диалогу.

Ключевые слова

китайский фарфор, декоративно-прикладное искусство, мировая художественная культура, педагогический эксперимент, образовательный модуль.

Введение

Изучение мировой художественной культуры в современной образовательной парадигме представляет собой не просто хронологическое освоение памятников искусства, но и сложный процесс формирования у учащихся целостного представления о многообразии культурных кодов и эстетических систем. Декоративно-прикладное искусство, будучи неотъемлемой частью материальной и духовной культуры любого народа, занимает в этом процессе особое место, поскольку оно наиболее тесно связано с повседневной жизнью, традициями и мировоззрением этноса (Хэ, 2020). Однако на практике его изучению часто отводится второстепенная роль по сравнению с архитектурой, скульптурой и живописью. Это приводит к формированию у школьников фрагментарных и порой поверхностных знаний, не позволяющих в полной мере оценить вклад того или иного народа в сокровищницу мирового искусства. Китайский фарфор в данном контексте является уникальным феноменом, который на протяжении веков выступал не только как утилитарный предмет или объект роскоши, но и как мощный инструмент культурного диалога, технологических инноваций и художественного самовыражения.

Проблема заключается в том, что в рамках стандартных программ по мировой художественной культуре китайский фарфор чаще всего упоминается лишь вскользь, в ряду других достижений китайской цивилизации, без глубокого погружения в его семантику, технологию и стилистическую эволюцию. Такой подход не позволяет учащимся понять, почему именно это направление декоративно-прикладного искусства оказало колоссальное влияние на развитие керамики во всем мире, от исламского Востока до европейских королевских мануфактур (Медведевских, 2010). Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разработки и апробации новых методических подходов, которые позволили бы интегрировать углубленное изучение китайского фарфора в образовательный процесс. Целью является не просто передача суммы фактов, а формирование у школьников системного видения, включающего понимание взаимосвязи между материалом, технологией, формой, декором и той культурно-философской средой, в которой рождались эти шедевры. Гипотеза исследования состоит в том, что целенаправленное и комплексное изучение китайского фарфора как отдельного модуля в курсе МХК способно не только значительно повысить уровень предметных знаний учащихся, но и развить у них аналитические навыки, межкультурную компетенцию и эстетический вкус.

Материалы и методы исследования

Основу исследования составил педагогический эксперимент, проведенный на базе двух параллельных десятых классов общеобразовательной школы. Общая выборка составила 54 учащихся, которые были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ, 27 человек) и контрольную (КГ, 27

человек). Эксперимент проводился в течение одной учебной четверти. В контрольной группе занятия по мировой художественной культуре проходили в соответствии со стандартной федеральной образовательной программой, где теме искусства Китая отводилось ограниченное количество часов с обзорным характером материала. В экспериментальной группе была внедрена авторская программа-модуль «Феномен китайского фарфора: от технологии к символу», предполагающая углубленное и междисциплинарное изучение темы (Газизова. 2019). Данный модуль включал не только лекционные занятия, но и интерактивные семинары, виртуальные экскурсии по коллекциям крупнейших музеев мира, а также выполнение учащимися индивидуальных творческо-исследовательских проектов [7].

Для сбора и анализа данных использовался комплекс взаимодополняющих методов. На входе и выходе эксперимента проводилось стандартизированное тестирование, направленное на оценку уровня предметных знаний учащихся по ключевым аспектам: история и хронология, технологии производства, иконография и символика, влияние на мировое искусство. Для оценки динамики развития метапредметных компетенций, таких как аналитические и креативные навыки, применялся метод анализа продуктов деятельности (творческих эссе и проектов). В течение всего эксперимента велось структурированное педагогическое наблюдение (Яковлева, 2012) для фиксации показателей вовлеченности и учебной мотивации студентов, включая активность на занятиях, количество и качество задаваемых вопросов, самостоятельность при работе над проектами. Обработка полученных количественных данных осуществлялась с помощью методов математической статистики, что позволило объективно оценить достоверность различий в результатах между экспериментальной и контрольной группами и подтвердить или опровергнуть выдвинутую гипотезу (Люй, 2008). Качественный анализ данных наблюдения и творческих работ позволил выявить глубинные изменения в отношении учащихся к изучаемому материалу.

Результаты и обсуждение

На начальном этапе нашего исследования была проведена диагностика исходного уровня знаний и компетенций учащихся в обеих группах. Это было необходимо для подтверждения их сопоставимости и для получения объективной отправной точки, относительно которой можно было бы измерять эффективность разработанной педагогической модели. Первичный срез был направлен на выявление базовых представлений школьников о китайском фарфоре, которые, как мы предполагали, носили преимущественно поверхностный и фрагментарный характер, сформированный в рамках предыдущих этапов обучения и общего культурного фона (Буланова, 2016). Тестовые задания включали вопросы на знание ключевых династий, связанных с расцветом фарфорового производства, базовых технологических отличий фарфора от других видов керамики, а также на узнавание наиболее известных типов декора.

Результаты входного контроля полностью подтвердили наши первоначальные предположения. Уровень осведомленности по теме оказался невысоким в обеих группах, при этом статистически значимых различий между показателями экспериментальной и контрольной групп выявлено не было, что подтвердило корректность их формирования. Учащиеся демонстрировали некоторое знание общих исторических фактов, но практически полностью отсутствовало понимание технологических тонкостей и символического языка декора, что является ключевым для глубокого осмысления предмета. Эти данные подчеркнули существующую в образовательной практике лагуну и подтвердили необходимость введения специализированного модуля. Итоги первичной диагностики представлены в таблице (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительные данные исходного уровня знаний учащихся о китайском фарфоре по ключевым критериям (%)

Критерий оценки	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
Знание исторических периодов и династий	24,3	25,1
Понимание основ технологии производства	15,8	14,9

Способность к расшифровке символики декора	11,2	12,5
Осознание мирового культурного влияния	18,6	19,3
Средний показатель	17,48	17,95

Анализ данных, представленных в таблице 1, наглядно демонстрирует отсутствие существенной разницы в исходном уровне подготовки учащихся экспериментальной и контрольной групп. Средний показатель правильных ответов в ЭГ составил 17,48%, в то время как в КГ он достиг 17,95%, разница в 0,47 процентных пункта является статистически незначимой и может быть отнесена на счет случайной погрешности. Наиболее низкие результаты в обеих группах зафиксированы по критерию «Способность к расшифровке символики декора» (11,2% и 12,5% соответственно), что указывает на то, что искусство фарфора воспринимается учащимися преимущественно на внешнем, эстетическом уровне, без проникновения в его семантическую глубину (Кузьменко, 2000). Несколько более высокие, но все же низкие показатели по критерию «Знание исторических периодов» (24,3% и 25,1%) свидетельствуют о наличии у школьников лишь самых общих представлений, не систематизированных в стройную хронологическую картину.

Таким образом, первоначальная диагностика выполнила свою основную задачу: она не только подтвердила актуальность разработки новой методики, но и зафиксировала практически идентичный стартовый уровень обеих групп. Это позволяет с высокой долей уверенности утверждать, что любые последующие расхождения в результатах будут обусловлены именно влиянием экспериментального педагогического воздействия, а не изначальными различиями в способностях или знаниях учащихся (Яковлева, 2010). Полученные числовые данные служат надежным фундаментом для дальнейшего сравнительного анализа и оценки эффективности предложенной программы углубленного изучения китайского фарфора.

По завершении экспериментального обучения был проведен итоговый контрольный срез знаний, структура и сложность которого полностью соответствовали входному тестированию. Целью данного этапа было количественно оценить прирост знаний в обеих группах и сравнить эффективность стандартной и авторской программ. Мы ожидали, что в экспериментальной группе произойдет значительный и, что важно, сбалансированный рост показателей по всем оцениваемым критериям, в то время как в контрольной группе динамика будет менее выраженной и неравномерной (Николин, 2008). Итоговое тестирование было призвано показать не только усвоение фактического материала, но и формирование более глубокого, системного понимания феномена китайского фарфора.

Результаты итоговой диагностики превзошли наши ожидания и наглядно продемонстрировали высокую эффективность разработанного модуля. В экспериментальной группе наблюдался взрывной рост показателей по всем направлениям, что свидетельствует о комплексном и глубоком усвоении материала. В контрольной группе также был зафиксирован некоторый прирост знаний, что естественно в процессе любого обучения, однако он был несопоставимо меньше и касался в основном исторического аспекта, оставляя без внимания технологию и символику. Детальные результаты итогового среза знаний представлены для сопоставления в следующей таблице (табл. 2).

Таблица 2. Сравнительные данные итогового уровня знаний учащихся о китайском фарфоре по ключевым критериям (%)

Критерий оценки	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
Знание исторических периодов и династий	85,7	41,2
Понимание основ технологии производства	79,4	23,5
Способность к расшифровке символики декора	81,1	20,8
Осознание мирового культурного влияния	88,2	35,6
Средний показатель	83,60	30,28

Математический анализ данных таблицы 2 выявляет кардинальные различия в результатах обучения. Средний показатель в экспериментальной группе вырос с 17,48% до 83,60%, что составляет прирост в 66,12 процентных пункта. В контрольной группе средний показатель увеличился с 17,95% до 30,28%, то есть прирост составил всего 12,33 процентных пункта. Таким образом, эффективность экспериментальной методики по общему показателю усвоения знаний оказалась выше более чем в 5.3 раза. Особенно показателен разрыв в таких сложных областях, как технология и символика. Если в КГ прирост по этим критериям составил 8,6 и 8,3 пункта соответственно, то в ЭГ он достиг 63,6 и 69,9 пункта, что демонстрирует переход от фрагментарных представлений к системному пониманию.

Дисперсия результатов внутри экспериментальной группы также оказалась значительно ниже, чем в контрольной, что говорит о равномерном и качественном усвоении материала большинством учащихся. В КГ, напротив, наблюдается значительный разброс: отдельные ученики показали удовлетворительные результаты по истории, но почти вся группа провалила вопросы по технологии. Это свидетельствует о том, что стандартная программа не создает целостной картины мира искусства (Хазиева, 2019). Высокий и сбалансированный рост показателей в ЭГ подтверждает, что предложенный междисциплинарный и деятельностный подход (включая проектную работу) способствует не механическому заучиванию, а осознанному и глубокому осмыслению сложного культурного явления.

Помимо оценки предметных знаний, важной задачей исследования было измерение уровня учебной мотивации и вовлеченности учащихся, поскольку эти факторы напрямую влияют на качество образовательного процесса. Для этой цели в ходе эксперимента применялся метод структурированного наблюдения, в рамках которого фиксировались такие параметры, как активность на уроке (поднятые руки, участие в дискуссиях), количество заданных вопросов по теме, а также субъективная оценка интереса к предмету, полученная через анонимное анкетирование. Эти данные были сведены в единый индекс вовлеченности, который рассчитывался для каждой группы.

Мы предполагали, что интерактивные формы работы, используемые в экспериментальной группе, такие как виртуальные экскурсии, работа с цифровыми коллекциями и творческие проекты, будут способствовать значительному повышению интереса к изучаемому материалу (Яковлева, 2010). В контрольной группе, где преобладали традиционные лекционно-семинарские формы, ожидался более низкий уровень вовлеченности. Сравнительный анализ этих показателей должен был дать ответ на вопрос, насколько предложенная методика способна не только обучать, но и воспитывать познавательный интерес. Результаты данного аспекта исследования представлены ниже (табл. 3).

Таблица 3. Сравнительный анализ индекса учебной вовлеченности (по 10-балльной шкале)

Показатель вовлеченности	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
Активность в обсуждениях	8,7	4,3
Количество инициативных вопросов	7,9	2,8
Качество выполнения творческих заданий	9,1	5,6
Субъективная оценка интереса (анкета)	9,3	6,1
Интегральный индекс вовлеченности	8,75	4,70

Представленные в таблице 3 данные недвусмысленно указывают на существенную разницу в уровне учебной мотивации между двумя группами. Интегральный индекс вовлеченности в экспериментальной группе составил 8,75 балла из 10, что является очень высоким показателем. В контрольной группе этот же индекс равен 4,70 балла, что соответствует среднему или даже низкому уровню заинтересованности. Разница в 4,05 балла является статистически высокосignимой и свидетельствует о мощном мотивирующем потенциале экспериментальной программы. Наибольший разрыв наблюдается по показателю «Количество инициативных вопросов» (7,9 против 2,8), что говорит о переходе учащихся ЭГ от пассивного восприятия информации к активному познанию и исследовательскому поиску.

Анализируя структуру индекса, можно заметить, что все его компоненты в ЭГ демонстрируют высокие и согласованные значения. Это подтверждает, что интерес был не ситуативным, а комплексным, охватывающим все виды учебной деятельности – от дискуссий до самостоятельной творческой работы. Высокая субъективная оценка интереса (9,3 балла) показывает, что учащиеся сами осознавали и ценили новый формат обучения. В контрольной группе показатели не только значительно ниже, но и более дифференцированы: субъективный интерес (6,1) несколько выше, чем реальная активность на уроках (4,3), что может указывать на скрытый познавательный потенциал, который не был реализован в рамках традиционной методики.

Финальным аспектом нашего исследования стала оценка развития метапредметных компетенций, которые являются одной из ключевых целей современного образования. Нас интересовало, как изучение китайского фарфора по разным методикам влияет на формирование у учащихся аналитических навыков, способности к систематизации информации, креативности в интерпретации художественного образа и навыков межкультурной коммуникации. Для этого проводился анализ итоговых творческих проектов в ЭГ и эссе в КГ по специально разработанной системе критериев.

Оценка проводилась экспертной группой из трех преподавателей МХК, которые анализировали работы учащихся по таким параметрам, как глубина анализа, логика структурирования материала, оригинальность подхода и аргументированность выводов. Данные, полученные от экспертов, были усреднены и представлены в виде процентного прироста соответствующей компетенции по сравнению с условным начальным уровнем, который принимался за базовый для обеих групп. Результаты сравнительного анализа динамики развития компетенций представлены в таблице (табл. 4).

Таблица 4. Динамика развития метапредметных компетенций учащихся (%)

Компетенция	Прирост в экспериментальной группе (ЭГ)	Прирост в контрольной группе (КГ)
Аналитические навыки (сравнение, обобщение)	62,4	18,7
Навыки систематизации и структурирования	58,1	21,3
Креативность художественной интерпретации	71,5	15,2
Межкультурная компетентность	65,9	25,8
Средний прирост	64,48	20,25

Числовые данные из таблицы 4 убедительно доказывают, что экспериментальная программа оказывает значительно более сильное влияние на развитие метапредметных умений. Средний прирост компетенций в ЭГ составил 64,48%, в то время как в КГ он достиг лишь 20,25%. Это означает, что предложенная методика способствует развитию универсальных учебных действий в 3,18 раза эффективнее, чем стандартный подход. Наиболее впечатляющий разрыв наблюдается по критерию «Креативность художественной интерпретации» – 71,5% против 15,2%. Это напрямую связано с форматом итоговой работы: творческий проект в ЭГ давал простор для самовыражения, в то время как стандартное эссе в КГ в большей степени ориентировало на репродукцию готовых знаний.

Высокий прирост аналитических навыков и умений систематизации в ЭГ (62,4% и 58,1%) обусловлен тем, что изучение материала строилось не как линейное изложение фактов, а как решение проблемных задач: «Почему именно в Китае появился фарфор?», «Как декор отражает философию эпохи?». Это требовало от учащихся не простого запоминания, а постоянного сопоставления, анализа и обобщения информации из разных источников. В контрольной группе прирост по этим показателям был почти в три раза ниже, что соответствует репродуктивному характеру обучения. Таким образом, углубленное изучение одной, но сложной и многогранной темы, оказалось более продуктивным для развития мышления, чем обзорное знакомство с несколькими темами.

Комплексный анализ данных, полученных из всех четырех таблиц, позволяет построить целостную картину эффективности предложенной педагогической инновации. Сопоставление результатов показывает наличие сильной положительной корреляции между всеми измеряемыми параметрами в экспериментальной группе. Так, высокий интегральный индекс вовлеченности (8,75 балла, табл. 3) напрямую связан с колоссальным приростом предметных знаний (средний итоговый балл 83,60%, табл. 2). Это подтверждает фундаментальный педагогический тезис о том, что познавательный интерес является катализатором успешного обучения. Учащиеся ЭГ не просто были обязаны учиться, они хотели этого, что и привело к столь впечатляющим результатам.

Математическая обработка всего массива данных выявляет еще одну важную закономерность. Сравнивая динамику прироста знаний (табл. 2) и прироста компетенций (табл. 4) в экспериментальной группе, мы видим их соразмерность. Например, прирост знаний о символике составил 69,9 процентных пункта, а прирост креативности интерпретации – 71,5%. Это говорит о том, что знания не оставались пассивным багажом, а активно трансформировались в умения и навыки, то есть происходил переход от «знаю что» к «знаю как» и «знаю зачем». В контрольной группе такой связи не наблюдается: скромный прирост знаний (в среднем на 12,33 пункта) сопровождался еще более скромным развитием компетенций (в среднем на 20,25%), причем этот рост был достигнут, вероятно, за счет наиболее сильных учеников.

Интеграция результатов также позволяет говорить о синергетическом эффекте примененной методики. Различные ее компоненты (глубина содержания, интерактивность, проектная деятельность) не просто складывались, а взаимно усиливали друг друга. Глубокое погружение в материал (Буланова, 2016) порождало интерес, интерес стимулировал активность, а проектная деятельность позволяла применить полученные знания и развить аналитические и творческие способности. В результате у учащихся ЭГ сформировалось не простое представление о китайском фарфоре, а объемное, многомерное видение этого культурного феномена в его историческом, технологическом, эстетическом и философском измерениях.

Обобщая все полученные числовые данные, можно констатировать, что предложенная модель изучения декоративно-прикладного искусства на примере китайского фарфора доказала свою состоятельность и многократное превосходство над традиционным подходом. Разрыв в итоговых показателях между экспериментальной и контрольной группами является не просто статистически значимым – он носит качественный характер. Если контрольная группа по итогам обучения осталась на уровне репродуктивного усвоения отдельных фактов, то экспериментальная группа вышла на продуктивный, творческо-аналитический уровень осмысления сложнейшего пласта мировой художественной культуры. Это доказывает, что путь к формированию целостной картины мира лежит не через поверхностный обзор «всего понемногу», а через глубокое, осмысленное погружение в ключевые, узловые точки культурной истории человечества (Хэ, 2020).

Заключение

Проведенное исследование убедительно доказало высокую педагогическую эффективность интеграции углубленного изучения китайского фарфора в программу по мировой художественной культуре. Результаты эксперимента подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что специализированный, междисциплинарный модуль, основанный на интерактивных и проектных методах обучения, способствует не только значительному росту предметных знаний, но и развитию ключевых метапредметных компетенций, а также повышению учебной мотивации. Количественный анализ показал многократное превосходство экспериментальной группы над контрольной по всем оцениваемым параметрам: от уровня усвоения фактического материала до способности к его творческой и аналитической интерпретации.

Таким образом, можно сделать вывод, что модель «глубокого погружения» в одну значимую тему декоративно-прикладного искусства является более продуктивной образовательной стратегией, чем традиционный обзорный подход. Изучение китайского фарфора в его историческом, технологическом и культурно-символическом контексте позволило сформировать у учащихся системное видение искусства

как сложного, многогранного явления, неразрывно связанного с жизнью общества. Разработанный и апробированный модуль может быть рекомендован для широкого внедрения в практику преподавания мировой художественной культуры, а сам методический подход может быть успешно адаптирован для изучения других знаковых явлений мирового декоративно-прикладного искусства, способствуя воспитанию гармонично развитой личности, открытой к диалогу культур.

Список литературы

1. Буланова И.В., Калнинш Л.М. Современные художественные материалы в декоративно-прикладном искусстве. Техника холодный фарфор // Мат. 66-й Науч.-прак. конф. препод. и студ. В 3-х ч. 2016. С. 37-40.
2. Газизова А.Т. Проблемы и задачи при проектировании образовательной программы ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки Народная художественная культура (профиль «Руководство студией декоративно-прикладного творчества») // Интеграция требований ФГОС ВО (3++) и профессиональных стандартов при проектировании образовательных программ: новое содержание и качество образования: мат. XLVI науч.-метод. конф. препод., асп. и сотрудников СГИК. Под ред. М.Н. Мысина. 2019. С. 246-254.
3. Кузьменко Л.И. Китайский фарфор XVII-XVIII вв., проблема стиля: дисс. ... канд. искусствоведения. М., 2000.
4. Люй Ц. Композиционные особенности живописи на фарфоре Китая. автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. СПб., 2008.
5. Медведевских В.С., Федосимов Г.М. Народное декоративно-прикладное искусство как средство формирования художественной культуры студентов университета // Строгановские чтения – 2009. Декоративное искусство и предметно-пространственная среда: мат. Межвуз. науч.-прак. конф. М.: Московская государственная художественно-промышленная академия им. С.Г. Строганова, Научно-методический совет Факультет повышения квалификации, 2010. С. 227-232.
6. Николин В.А. Особенности обучения ретро-инновационным технологиям изготовления художественно-декоративных фарфорофаянсовых изделий в вузах культуры и искусств // Академические тетради. Под ред. Е.В. Вохрышевой. Самара, 2008. С. 81-88.
7. Строков В.П. Система подготовки студентов художественно-графических факультетов по декоративно-прикладному искусству с учетом национально-регионального компонента (на примере Дальнего Востока): дисс. ... д-ра пед. наук. М.: Московский государственный педагогический университет, 2003.
8. Хазиева Г.И. Введение регионального компонента в образовательные программы по декоративно-прикладному искусству // Образование. Наука. Культура: мат. Межд. научного форума. Гжель: Гжельский государственный университет, 2019. С. 524-526.
9. Хэ Ц. Современные тенденции развития китайской росписи фарфора. В сборнике: Искусствознание и педагогика диалектика. Взаимосвязи и взаимодействия: мат. VIII Межд. межвуз. науч.-прак. конф. Под ред. С.В. Анчукова, О.Л. Некрасовой-Каратеевой. 2020. С. 180-185.
10. Яковлева И.Г. Китайский фарфор эпохи Поздняя Цин (1796-1911). Художественные традиции в культурном контексте: дисс. ... канд. искусствоведения. СПб.: Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия им. А.Л. Штиглица., 2010.
11. Яковлева И.Г. Китайский фарфор эпохи Поздняя Цин (1896-1911) в свете его репрезентативной функции // Общество и государство в Китае. 2012. Т. 42. № 2. С. 343-347.

Chinese porcelain as a component of the decorative and applied arts curriculum in world art culture classes

Natalia A. Zavvalova

Doctor of Cultural Studies, Candidate of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language
Ural State Pedagogical University
Yekaterinburg, Russia
n.zavzav@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.07.2025

Accepted 23.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 738.1

DOI 10.25726/i0993-8531-3675-b

EDN WNJWLF

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

In the modern educational paradigm, the study of world art culture goes beyond a simple chronological overview of art monuments, evolving into a complex process of shaping students' holistic understanding of the diversity of cultural codes and aesthetic systems. Decorative and applied arts, as an integral part of the material and spiritual culture of a people, occupy a special place because they are closely connected with everyday life, traditions, and the worldview of an ethnic group. However, in practice, their study is often given a secondary role compared to architecture, sculpture, and painting, which results in fragmented knowledge among students. Chinese porcelain is a unique phenomenon that, for centuries, has functioned not only as a utilitarian object or a luxury item, but also as a tool of cultural dialogue, technological innovation, and artistic expression. The problem lies in its superficial mention in standard curricula, without an in-depth exploration of its semantics, technology, and stylistic evolution. The relevance of this study is determined by the need to develop methodologies for integrating an in-depth study of this art form into the educational process. The goal is to develop in students a systemic vision of the interconnections between material, technology, form, decor, and the cultural-philosophical context. Hypothesis: comprehensive study of Chinese porcelain as a separate module within the World Art Culture course will enhance subject-specific knowledge, analytical skills, intercultural competence, and aesthetic taste. The basis of the study was a pedagogical experiment conducted with two parallel tenth-grade classes, with a sample of 54 students divided into an experimental group (EG, 27 students) and a control group (CG, 27 students) over the course of one term. In the CG, classes followed the standard curriculum with an overview of Chinese art. In the EG, an author-developed module, «The Phenomenon of Chinese Porcelain: From Technology to Symbol», was implemented, including lectures, interactive seminars, virtual excursions, and creative-research projects. Data collection methods included pre- and post-testing on aspects of history, technology, symbolism, and global influence; analysis of student works (essays and projects); and structured observation of engagement and motivation. Quantitative data were processed using methods of mathematical statistics, and qualitative data were analyzed through changes in students' attitudes. The results of the initial diagnostics showed a comparably low level of knowledge (average 17,48% in EG and 17,95% in CG), with the lowest indicators in the symbolism of décor. Final testing revealed an increase in EG to 83.60% (growth of 66,12%), compared to 30.28% in CG (growth of 12,33%). The engagement index amounted to 8,75 points in EG and 4,70 in CG. The development of cross-curricular competencies increased by 64,48% in EG (for example, creativity by 71,5%) compared to 20.25% in CG. Discussion of the results confirms the hypothesis: the

module ensures comprehensive mastery of the material, increases motivation through interactivity, and develops analytical and creative skills. The synergistic effect of the method is evident in the shift from fragmented knowledge to a systemic understanding, with a strong correlation between motivation, knowledge, and competencies. The proposed model surpasses the traditional approach, proving the effectiveness of in-depth immersion in a topic for forming a holistic view of world culture. The module is recommended for implementation and adaptation to other topics in the decorative and applied arts, contributing to the education of individuals open to intercultural dialogue.

Keywords

Chinese porcelain, decorative and applied arts, world art culture, pedagogical experiment, educational module.

References

1. Bulanova I.V., Kalninsk L.M. Modern art materials in decorative and applied art. Cold porcelain technique // Mat. of the 66th Scien. and prac. conf. of teachers and students. In 3 vols. 2016. pp. 37-40.
2. Gazizova A.T. Problems and tasks in the design of the educational program of the Federal State Educational Standard for Higher Education (3++) in the field of Folk art culture (profile «Management of the studio of decorative and applied arts») // Integration of the requirements of the Federal State Educational Standard for Higher Education (3++) and professional standards in the design of educational programs: new content and quality of education: mat. of the XLVI scien. and method. conf. of teachers, TSA and staff of SGIK. Ed. by M.N. Mysin. 2019. pp. 246-254.
3. Kuzmenko L.I. Chinese porcelain of the XVII-XVIII centuries, the problem of style: diss. ... cand. of art studies. M., 2000.
4. Liu C. Compositional features of painting on Chinese porcelain: diss. ... cand. of art studies. SPb.: Russian State Pedagogical University A.I. Herzen, St. Petersburg, 2008.
5. Medvedevskikh V.S., Fedosimov G.M. Folk decorative and applied art as a means of forming the artistic culture of university students // Stroganov's readings – 2009. Decorative art and the object-spatial environment: mat. of the Inter-univ. scien. and prac. conf. M.: Stroganov Moscow State Academy of Art and Industry, Scientific and Methodological Council, Faculty of Advanced Training, 2010. pp. 227-232.
6. Nikolin V.A. Features of teaching retro-innovative technologies for the manufacture of artistic and decorative porcelain products in universities of culture and arts // Academic notebooks. Ed. by E.V. Vohrysheva. Samara, 2008. pp. 81-88.
7. Stokov V.P. The system of training students of art and graphic arts faculties in decorative and applied arts, taking into account the national and regional component (on the example of the Far East): diss. ... D-r of pedag. scien. M.: Moscow State Pedagogical University, 2003.
8. Khazieva G.I. Introduction of the regional component in educational programs on decorative and applied arts. Science. Culture: mat. of the Inter. scien. forum. Gzhel: Gzhel State University, 2019. pp. 524-526.
9. He Ts. Modern trends in the development of Chinese porcelain painting // Art studies and pedagogy dialectics. Interrelations and interactions: mat. of the VIII Inter.-university. scien. and pract. conf. Eds. by S.V. Anchukov, O.L. Nekrasova-Karateeva. 2020. pp. 180-185.
10. Yakovleva I.G. Chinese porcelain of the Late Qing epoch (1796-1911). Artistic traditions in a cultural context: diss. ... cand. of art studies. SPb.: A.L. Stieglitz St. Petersburg State Art and Industrial Academy, 2010.
11. Yakovleva I.G. Chinese porcelain of the Late Qing epoch (1896-1911) in the light of its representative function // Society and the state in China. 2012. Vol. 42. № 2. pp. 343-347.

Интеграция принципов инклюзивной педагогики в процесс адаптивного физического воспитания на основе легкоатлетических упражнений

Ислам Мамед Оглы Джолиев

Старший преподаватель
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
djolievislam@mail.ru
ORCID 0009-0004-1045-9664

Владимир Анатольевич Обносков

Старший преподаватель
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
obnosov.v@gmail.com
ORCID 0000-0001-5839-1946

Нияз Масгутович Каримов

Старший преподаватель
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
niazkarimov919@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Алексей Сергеевич Мишин

Старший преподаватель
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
mishin.aleksei-lex@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Леонид Игоревич Смернягин

Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
smerniagin_li@urgau.ru
ORCID 0009-0008-2145-4374

Поступила в редакцию 05.07.2025

Принята 18.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 805.51

DOI 10.25726/z6099-8157-2986-r

EDN XPVHLC

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Проблема интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду остается одной из ключевых задач современной педагогики. Инклюзивное

образование предполагает создание условий для реализации потенциала каждого ребенка независимо от его особенностей, где адаптивное физическое воспитание играет роль не только в коррекции нарушений, но и в социализации и укреплении здоровья. Однако традиционные подходы часто игнорируют индивидуальность, снижая мотивацию и эффективность. Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодолеть разрыв между теорией инклюзии и практикой физической культуры, особенно на основе доступных легкоатлетических упражнений (бег, прыжки, метания), которые позволяют интегрировать принципы индивидуализации, создания ситуации успеха и командной работы. Цель работы – разработать и обосновать модель занятий, сочетающую эти принципы для комплексного развития детей младшего школьного возраста. Исследование проводилось в общеобразовательном учреждении с инклюзивными программами в течение учебного года. Участвовали 48 детей 8–10 лет с различными нозологиями, разделенные на экспериментальную (ЭГ, $n=24$) и контрольную (КГ, $n=24$) группы. В ЭГ внедрена программа на основе легкоатлетических упражнений с элементами инклюзивной педагогики: дифференциация заданий, игровые методы, парная и групповая работа, оценка индивидуального прогресса. В КГ применялась стандартная программа с фронтальной формой и нормативными требованиями. Оценка включала тесты физической подготовленности (бег на 30 м, прыжок в длину, челночный бег, 6-минутный бег) и психосоциальные методы (анкетирование мотивации, социометрия). Диагностика проводилась дважды; данные обработаны в SPSS с использованием t -критерия Стьюдента и U -критерия Манна-Уитни ($p<0,05$). Результаты показали значимое превосходство ЭГ: прирост скоростно-силовых качеств – 18,93% (против 6,82% в КГ, $p<0,01$), координации – 9,80% (против 3,80%, $p<0,01$), выносливости – 16,84% (против 4,96%, $p<0,01$). Психосоциальные показатели в ЭГ выросли на 51,91% (мотивация) и 51,02% (социальная интеграция), в КГ – незначительно ($p>0,05$). Различия между группами статистически значимы ($p<0,01$). Обсуждение результатов подтверждает, что интеграция инклюзивных принципов усиливает эффективность адаптивного физвоспитания, способствуя гармоничному развитию. Физический прогресс коррелирует с ростом мотивации и социализации, снижая разрывы в группе. Методика рекомендуется для внедрения в инклюзивных учреждениях, способствуя гуманизации образования и повышению качества жизни детей с особыми нуждами.

Ключевые слова

инклюзивная педагогика, адаптивное физическое воспитание, легкоатлетические упражнения, дети с особыми нуждами, социальная интеграция.

Введение

Проблема интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду является одной из наиболее актуальных задач современной педагогической науки и практики. Инклюзивное образование, признанное на международном уровне как приоритетное направление развития образовательных систем, предполагает создание условий, в которых каждый ребенок, независимо от его физических, интеллектуальных или иных особенностей, может реализовать свой потенциал. В этом контексте адаптивное физическое воспитание выступает не просто как средство коррекции и компенсации нарушений, но и как мощный инструмент социализации, личностного развития и укрепления здоровья. Однако на практике его реализация часто сталкивается с рядом трудностей, включая недостаточную разработанность методик, сочетающих в себе как специфические задачи адаптивного спорта, так и фундаментальные принципы инклюзивной педагогики (Панкратович, 2015). Традиционные подходы нередко ориентированы на усредненные показатели и не учитывают уникальность каждого ребенка, что снижает мотивацию и эффективность занятий. Легкоатлетические упражнения, будучи естественными и базовыми для человека видами двигательной активности (бег, прыжки, метания), обладают огромным потенциалом для построения гибких и вариативных программ (Аксенов, 2011). Их доступность и возможность простой модификации делают их идеальной основой для внедрения инклюзивных практик, однако до сих пор недостаточно исследованы

конкретные механизмы и педагогические условия, обеспечивающие синергетический эффект от такого сочетания.

Актуальность данного исследования обусловлена нарастающим противоречием между декларируемой гуманистической направленностью образования и реальным содержанием программ адаптивного физического воспитания. Необходимо преодолеть разрыв между теорией инклюзии и практикой физической культуры для детей с особыми потребностями. Требуется разработка и научное обоснование такой модели занятий, которая бы не только способствовала развитию физических качеств, но и целенаправленно формировала инклюзивную культуру, развивала коммуникативные навыки, эмпатию и взаимопомощь в детском коллективе (Ситдикова, 2019). Интеграция принципов инклюзивной педагогики, таких как индивидуализация нагрузки, создание ситуации успеха для каждого, использование командных и парных форм работы, а также смещение акцента с соревновательности на личный прогресс, может кардинально изменить сам дух занятий (Шляпникова, 2015). Легкая атлетика в данном случае становится не самоцелью, а универсальным инструментом, позволяющим решать комплексные педагогические задачи. Таким образом, поиск эффективных путей интеграции этих двух подходов представляет собой важную научную проблему, решение которой позволит повысить качество жизни детей с особыми потребностями и будет способствовать гуманизации всей системы образования.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе общеобразовательного учреждения, реализующего инклюзивные программы, в течение одного учебного года. В педагогическом эксперименте приняли участие 48 детей младшего школьного возраста (8-10 лет) с различными нозологиями, отнесенных к специальной медицинской группе по состоянию здоровья. Участники были разделены методом случайной выборки на две равные группы: экспериментальную (ЭГ, $n=24$) и контрольную (КГ, $n=24$). До начала эксперимента между группами не было выявлено статистически значимых различий по уровню физической подготовленности и психосоциальным показателям.

Для экспериментальной группы была разработана и внедрена специальная программа по адаптивному физическому воспитанию, основанная на легкоатлетических упражнениях и интегрирующая принципы инклюзивной педагогики (Голикова, 2015). Эта программа включала дифференциацию заданий по сложности и объему, активное использование игровых методов и упражнений в парах и малых группах для стимуляции взаимодействия, а также систему оценивания, ориентированную на индивидуальный прогресс каждого ребенка. В контрольной группе занятия проводились по стандартной утвержденной программе для специальных медицинских групп, которая в большей степени была ориентирована на выполнение нормативных требований и предполагала преимущественно фронтальную форму работы (Парфенова, 2019). В качестве основных средств в обеих группах использовались базовые легкоатлетические упражнения: бег на короткие дистанции, челночный бег, прыжки в длину с места и метание малого мяча на дальность.

Для оценки эффективности разработанной программы был использован комплекс диагностических методик, включающий оценку физических и психосоциальных показателей. Физическая подготовленность оценивалась с помощью стандартных тестов: бег на 30 метров (оценка скоростных качеств), прыжок в длину с места (оценка скоростно-силовых качеств), челночный бег 3x10 метров (оценка координационных способностей) и 6-минутный бег (оценка общей выносливости) (Аксенов, 2011). Психосоциальный компонент изучался с помощью анкетирования для определения уровня учебной мотивации к занятиям физической культурой (адаптированная методика Н.Г. Лускановой) и социометрического исследования для выявления индекса социальной интеграции внутри коллектива (Хакимова, 2023). Диагностические срезы проводились дважды: в начале (констатирующий этап) и в конце (контрольный этап) педагогического эксперимента (Двадцатипятилетний путь развития адаптивной физической культуры, 2020). Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с использованием пакета программ SPSS Statistics 22.0. Для сравнения средних значений в независимых и зависимых выборках применялись параметрические (t-критерий Стьюдента) и непараметрические (U-критерий Манна-Уитни) методы математической статистики (Родионова, 2016).

Достоверность различий принималась при уровне значимости $p < 0,05$ (Глазкова, 2018). Этический аспект исследования был обеспечен получением информированного согласия от родителей или законных представителей всех участников (Эйдельман, 2022). Весь инструментарий был подобран с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей (Аксенов, 2011). Это позволило обеспечить комплексный подход к оценке влияния экспериментальной методики (Марущак, 2009) на развитие детей. (Федотенко, 2014).

Результаты и обсуждение

Анализ результатов педагогического эксперимента был направлен на выявление динамики показателей физической подготовленности и психосоциальной адаптации участников контрольной и экспериментальной групп. Первичная диагностика, проведенная в начале исследования, показала сопоставимость исходных данных обеих групп, что подтверждается отсутствием статистически значимых различий по всем измеряемым параметрам ($p > 0,05$). Это позволило с высокой степенью достоверности утверждать, что любые последующие расхождения в показателях будут являться следствием примененных педагогических методик. Основной задачей последующего анализа стало сравнение прироста результатов и оценка эффективности инклюзивного подхода, реализованного в экспериментальной группе, по сравнению с традиционной программой, используемой в контрольной группе.

Особый интерес представляла сравнительная динамика скоростно-силовых качеств, которые являются важным компонентом общей физической подготовленности и напрямую связаны с функциональными возможностями опорно-двигательного аппарата. Для оценки этого параметра использовался тест «прыжок в длину с места». Предполагалось, что методика, основанная на индивидуализации нагрузки и создании положительного эмоционального фона, будет способствовать более выраженному прогрессу в экспериментальной группе. Детальные данные, отражающие изменения этого показателя в обеих группах по итогам годового эксперимента, представлены в сравнительной таблице (табл. 1).

Таблица 1. Динамика показателей скоростно-силовых качеств (прыжок в длину с места, см) в контрольной и экспериментальной группах

Группа	n	Исходный уровень ($M \pm \sigma$)	Конечный уровень ($M \pm \sigma$)	Прирост (Δ , %)	уровень значимости различий (p)
КГ	24	92.4 $\pm$ 8.13	98.7 $\pm$ 7.91	6.82	$p < 0.05$
ЭГ	24	91.9 $\pm$ 8.45	109.3 $\pm$ 7.24	18.93	$p < 0.01$

Анализ данных, представленных в таблице 1, свидетельствует о наличии положительной динамики в обеих группах, что говорит об общей эффективности занятий физической культурой. Так, в контрольной группе средний показатель в прыжке в длину с места увеличился с 92,4 см до 98,7 см, что составляет прирост в 6,82%. Это изменение является статистически значимым ($p < 0.05$). Однако в экспериментальной группе наблюдается значительно более выраженный прогресс. Исходный средний показатель, составлявший 91,9 см, к концу эксперимента достиг отметки 109,3 см. Таким образом, прирост в данной группе составил 18,93%, что почти в три раза превышает аналогичный показатель в контрольной группе. Высокая степень статистической значимости этого прироста ($p < 0.01$) подтверждает неслучайный характер полученных изменений.

Интерпретируя эти результаты, можно сделать вывод о высокой эффективности предложенной методики. Сравнение конечных результатов между группами выявило статистически значимое преимущество экспериментальной группы ($p < 0.01$). Вероятно, такой значительный разрыв обусловлен ключевыми элементами инклюзивного подхода. Дифференцированные задания позволяли каждому ребенку работать в зоне своего ближайшего развития, избегая как перегрузок, так и слишком простых упражнений, что поддерживало интерес и обеспечивало стабильный прогресс. Создание ситуации успеха и акцент на личных достижениях, а не на сравнении с другими, повышали самооценку и

мотивацию детей, что, в свою очередь, стимулировало их прикладывать больше усилий на занятиях. Снижение стандартного отклонения (σ) в экспериментальной группе с 8.45 до 7.24 также указывает на более гомогенный рост показателей внутри группы, в то время как в контрольной группе разброс практически не изменился.

Следующим важным аспектом оценки была динамика координационных способностей, которые играют ключевую роль в освоении сложных двигательных действий и в бытовой адаптации детей. Для их измерения использовался тест «челночный бег 3х10 метров», требующий не только скорости, но и ловкости, а также способности быстро менять направление движения. Улучшение этого показателя напрямую влияет на общую двигательную культуру ребенка. Ожидалось, что игровые методы и упражнения, требующие взаимодействия с партнерами, которые активно применялись в экспериментальной группе, окажут положительное влияние на развитие координации.

Данные, полученные в ходе контрольного тестирования, были систематизированы и представлены для сравнительного анализа (табл. 2).

Таблица 2. Динамика показателей координационных способностей (челночный бег 3х10 м, с) в контрольной и экспериментальной группах

Группа	n	Исходный уровень ($M \pm \sigma$)	Конечный уровень ($M \pm \sigma$)	Прирост (Δ , %)	Уровень значимости различий (p)
КГ	24	12.38 $\pm$ 0.94	11.91 $\pm$ 0.88	3,80	p>0.05
ЭГ	24	12.45 $\pm$ 1.02	11.23 $\pm$ 0.76	9,80	p<0.01

Математический анализ данных из таблицы 2 показывает, что в контрольной группе произошло незначительное улучшение результатов: среднее время выполнения теста сократилось с 12,38 с до 11,91 с. Прирост составил 3,80%, однако это изменение не является статистически значимым (p>0.05), что может свидетельствовать о недостаточной эффективности традиционной программы в части целенаправленного развития координации. В то же время в экспериментальной группе наблюдается ярко выраженная положительная динамика. Средний показатель улучшился с 12,45 с до 11,23 с, что соответствует процентному приросту в 9,80%. Данные изменения имеют высокий уровень статистической достоверности (p<0.01).

Такие результаты подтверждают эффективность инклюзивных методов. Применение разнообразных подвижных игр, эстафет и упражнений в парах (например, «зеркальное» повторение движений, передача эстафеты в движении) в экспериментальной группе требовало от детей постоянной концентрации внимания, быстрой реакции и согласованности действий, что и привело к столь существенному развитию координационных способностей. Конечные результаты ЭГ оказались статистически значимо лучше, чем в КГ (p<0.01). Кроме того, как и в предыдущем тесте, в ЭГ отмечается уменьшение величины стандартного отклонения с 1.02 до 0.76, что говорит о выравнивании уровня подготовленности детей и эффективности индивидуального подхода, позволившего «подтянуть» отстающих и дать стимул к развитию более подготовленным участникам.

Помимо скоростно-силовых и координационных качеств общая выносливость является фундаментальным показателем здоровья и работоспособности организма. Ее развитие имеет первостепенное значение для детей с особыми потребностями, так как способствует повышению общего тонуса и сопротивляемости утомлению. Для оценки этого качества использовался 6-минутный беговой тест, который отражает аэробные возможности организма. Предполагалось, что мотивационный компонент инклюзивной методики, а именно акцент на личном рекорде и поощрение за настойчивость, положительно скажется на результатах этого монотонного упражнения.

Результаты тестирования общей выносливости участников обеих групп представлены в итоговой сравнительной таблице (табл. 3).

Таблица 3. Динамика показателей общей выносливости (6-минутный бег, м) в контрольной и экспериментальной группах

Группа	n	Исходный уровень (M±σ)	Конечный уровень (M±σ)	Прирост (Δ, %)	Уровень значимости различий (p)
КГ	24	715.8 ± 55.2	751.3 ± 58.4	4,96	p<0.05
ЭГ	24	721.4 ± 59.1	842.9 ± 51.7	16,84	p<0.01

Анализ числовых данных таблицы 3 показывает, что в контрольной группе наблюдается статистически значимый, но умеренный прогресс. Средняя дистанция, которую преодолели дети за 6 минут, увеличилась с 715,8 м до 751,3 м, что соответствует приросту в 4,96% (p<0.05). В экспериментальной группе динамика оказалась значительно более впечатляющей. Средний результат вырос с 721,4 м до 842,9 м, показав прирост в 16,84%. Статистическая значимость этого улучшения (p<0.01) не оставляет сомнений в его достоверности. Сравнительный анализ конечных результатов также демонстрирует явное преимущество экспериментальной группы над контрольной (p<0.01).

Столь существенная разница в приросте выносливости может быть объяснена психологическими аспектами примененной методики. В то время как стандартный подход к развитию выносливости часто связан с монотонным преодолением дистанции, что быстро снижает мотивацию у детей, в экспериментальной группе использовались игровые приемы. Например, «бег за лидером», где роль ведущего передавалась по цепочке, или командные «марафоны», где суммировалась дистанция всех участников. Это позволяло сместить фокус с физического дискомфорта на азарт и чувство общности. Кроме того, постоянное поощрение за улучшение собственного, пусть даже небольшого, результата создавало положительную обратную связь, которая мотивировала детей продолжать прилагать усилия и не сдаваться, что и привело к такому значительному росту аэробных возможностей.

Наконец, ключевым элементом исследования была оценка влияния инклюзивного подхода не только на физические, но и на психосоциальные характеристики детей, поскольку именно этот аспект является центральным для инклюзивной педагогики. Были проанализированы изменения в уровне учебной мотивации к занятиям физической культурой и индексе социальной интеграции, который отражает степень принятия ребенка в коллективе. Эти параметры являются индикаторами успешности социализации и формирования благоприятного психологического климата.

Данные, характеризующие психосоциальные изменения, приведены в таблице 4.

Таблица 4. Динамика психосоциальных показателей в контрольной и экспериментальной группах (по 10-балльной шкале)

Показатель	Группа	Исходный уровень (M±σ)	Конечный уровень (M±σ)	Прирост (Δ, %)	Уровень значимости различий (p)
Уровень мотивации	КГ	5.18 ± 1.15	5.43 ± 1.21	4,83	p>0.05
	ЭГ	5.24 ± 1.22	7.96 ± 0.95	51,91	p<0.01
Индекс соц. интеграции	КГ	4.92 ± 1.34	5.11 ± 1.45	3,86	p>0.05
	ЭГ	4.88 ± 1.41	7.37 ± 1.03	51,02	p<0.01

Анализ данных таблицы 4 выявляет наиболее разительные отличия между группами. В контрольной группе психосоциальные показатели практически не изменились за год: уровень мотивации вырос всего на 4,83%, а индекс социальной интеграции – на 3,86%. Оба этих изменения статистически незначимы (p>0.05). Это говорит о том, что традиционная программа физического воспитания, концентрируясь на физическом развитии, практически не влияет на личностную и социальную сферы ребенка. В противоположность этому, в экспериментальной группе наблюдается колоссальный рост. Уровень мотивации увеличился на 51,91%, а индекс социальной интеграции – на 51,02%. Оба результата имеют высочайшую степень статистической достоверности (p<0.01).

Такой скачок в психосоциальных показателях является прямым следствием целенаправленного применения инклюзивных принципов. Постоянная работа в парах и малых группах, где дети с разным уровнем подготовки должны были помогать друг другу для достижения общей цели, способствовала развитию эмпатии, коммуникативных навыков и разрушению социальных барьеров. Акцент на индивидуальных достижениях вместо нормативных оценок снял у детей страх неудачи, повысил уверенность в себе и, как следствие, мотивацию к занятиям. Снижение стандартного отклонения по обоим показателям в ЭГ свидетельствует о формировании более сплоченного и психологически комфортного коллектива, где каждый ребенок чувствует себя принятым и успешным. Это доказывает, что инклюзивный подход оказывает комплексное, холистическое воздействие, гармонично развивая как физическую, так и личностную сферу.

Обобщая результаты, представленные во всех четырех таблицах, можно констатировать наличие системного и всестороннего положительного эффекта от внедрения экспериментальной методики. Во всех без исключения измеряемых параметрах – от скоростно-силовых качеств до социальной интеграции – экспериментальная группа продемонстрировала статистически значимое превосходство над контрольной. Если в КГ наблюдался либо незначительный, либо статистически недостоверный прогресс, то в ЭГ прирост был выраженным и высокодостоверным. Это позволяет утверждать, что интеграция принципов инклюзивной педагогики не просто дополняет, а качественно преобразует процесс адаптивного физического воспитания.

Комплексный математический анализ показывает наличие сильной корреляционной связи между ростом психосоциальных показателей и улучшением физических результатов в экспериментальной группе. Повышение мотивации (табл. 4) напрямую повлияло на настойчивость при выполнении монотонных упражнений на выносливость (табл. 3), а улучшение социального климата и развитие навыков взаимодействия (табл. 4) способствовали более эффективной работе в парах и командах, что привело к росту координационных способностей (табл. 2). Таким образом, физическое развитие выступает не как изолированная цель, а как следствие и одновременно условие для личностного и социального роста ребенка, что полностью соответствует гуманистической парадигме инклюзивного образования.

Анализ дисперсии данных (через стандартное отклонение σ) также дает важную информацию. Систематическое снижение этого показателя в экспериментальной группе по большинству тестов на фоне общего роста средних значений говорит о двойном эффекте методики. Она не только повышает общий уровень подготовленности группы, но и способствует ее выравниванию, сокращая разрыв между наиболее и наименее подготовленными детьми. Традиционная же программа, как показывает стабильность или даже рост σ в контрольной группе, зачастую увеличивает этот разрыв, так как ориентирована на «среднего» ученика, в результате чего сильные не получают достаточной нагрузки, а слабые не справляются с предложенной.

Таким образом, совокупность полученных эмпирических данных и их статистическая обработка убедительно доказывают гипотезу исследования. Интеграция принципов инклюзивной педагогики (индивидуализация, создание ситуации успеха, learning) в процесс адаптивного физического воспитания на основе легкоатлетических упражнений является не только возможной, но и высокоэффективной стратегией. Она обеспечивает комплексное развитие детей с особыми образовательными потребностями, гармонично сочетая улучшение физических кондиций с формированием устойчивой мотивации и успешной социальной интеграцией.

Заключение

Проведенное исследование убедительно доказало высокую эффективность разработанной методики адаптивного физического воспитания, основанной на интеграции принципов инклюзивной педагогики с использованием легкоатлетических упражнений. Эмпирические данные, полученные в ходе годового педагогического эксперимента, показали, что применение данной методики приводит к статистически значимому улучшению как физических, так и психосоциальных показателей у детей младшего школьного возраста с особыми образовательными потребностями. В экспериментальной

группе, где занятия строились на принципах индивидуализации, дифференциации нагрузки, создания ситуации успеха для каждого ребенка и активного использования парных и групповых форм работы, был зафиксирован существенный прогресс по всем ключевым параметрам. В частности, показатели скоростно-силовых качеств, координационных способностей и общей выносливости продемонстрировали прирост, в разы превосходящий динамику в контрольной группе, занимавшейся по традиционной программе.

Наиболее значимые результаты были достигнуты в психосоциальной сфере, что подтверждает холистический характер воздействия инклюзивного подхода. Уровень учебной мотивации и индекс социальной интеграции в экспериментальной группе показали колоссальный рост, в то время как в контрольной группе эти важнейшие для личностного развития показатели остались практически без изменений. Это свидетельствует о том, что предложенная модель занятий не просто развивает двигательные навыки, но и формирует благоприятную, поддерживающую образовательную среду, способствует развитию эмпатии, коммуникативных навыков и повышает самооценку детей. Таким образом, исследование подтвердило, что адаптивное физическое воспитание, построенное на гуманистических принципах инклюзии, является мощным инструментом не только для физической реабилитации, но и для полноценной социальной и личностной интеграции детей с особыми потребностями в общество. Разработанная и апробированная программа может быть рекомендована для широкого внедрения в практику работы образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование.

Список литературы

1. Аксенов А.В. Адаптивная физическая культура в инклюзивном образовании // Человек, спорт, здоровье: мат. V Межд. конгресса. 2011. С. 235.
2. Аксенов А.В. Инклюзивное физическое воспитание // Мат. итоговой науч.-прак. конф. проф.-препод. сост. Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта. 2011. С. 144.
3. Гильмутдинова Р.И., Глазкова Г.Б. Проблемы инклюзивного физического воспитания студентов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2020. № 6. С. 38.
4. Глазкова Е.И. Современные подходы совершенствования процесса адаптивного физического воспитания учащихся в общеобразовательных и специальных коррекционных учреждениях. В сборнике: Физическое воспитание детей раннего и дошкольного возраста: теория, практика и перспективы: мат. Всерос. науч.-прак. конф. с межд. участ. Волгоград: Волгоградская государственная академия физической культуры, 2018. С. 21-23.
5. Голикова Е.М., Козурман А.Н. Индивидуальные образовательные траектории в процессе занятий физической культурой студентов с ограниченными возможностями здоровья // Реализация стратегии ЮНЕСКО по подготовке педагогических кадров: проблемы и пути внедрения инновационных технологий в образовательное пространство. Астана: Национальная Комиссия Республики Казахстан по делам ЮНЕСКО и ИСЕСКО; Министерство образования и науки Республики Казахстан; Казахский национальный педагогический университет им. Абая; Кафедра ЮНЕСКО по педагогике КазНПУ им. Абая, 2015. С. 336-338.
6. Двадцатипятилетний путь развития адаптивной физической культуры // Мат. межд. науч. конгресса. СПб., 2020.
7. Марущак Л.А. Педагогические условия комплексной реабилитации инвалидов средствами адаптивной физической культуры: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск: Уральский государственный университет физкультуры, 2009.
8. Панкратович Т.М., Голикова Е.М. Обучение инклюзивному образованию в практике института физической культуры и спорта. В сборнике: Евразийское образовательное пространство: приоритеты, проблемы и решения: мат. Межд. науч.-прак. конф. 2015. С. 328-329.

9. Парфенова Л.А., Герасимов Е.А. Инклюзивные технологии физкультурно-спортивной деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями // Теория и практика физической культуры. 2019. № 1. С. 13.
10. Родионова Ю.А., Малюткина В.В. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы развития // Здоровье и образование как актуальная проблема современного общества: мат. Межд. науч.-прак. конф. Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2016. С. 412-419.
11. Ситдикова А.А., Черенщиков А.Г., Мисбахов А.А. Инклюзивное физическое воспитание студентов в спортивном вузе. Теория и практика физической культуры. 2019. № 12. С. 61.
12. Федотенко И.Л., Югфельд И.А. Психологическая подготовка будущих педагогов физической культуры к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде // Современные тенденции физического воспитания и спорта: мат. VI Межд. науч. конф. 2014. С. 199-206.
13. Хакимова С.Э., Ишмухаметова Н.Ф. Адаптивная физическая культура. Социальные и педагогические проблемы реабилитации лиц с ограниченными возможностями, занимающихся физической культурой и спортом // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма: мат. XVII Межд. науч.-прак. конф. Уфа, 2023. С. 337-341.
14. Шляпникова В.В., Шавшаева Л.Ю. Некоторые аспекты проектирования адаптированной программы физической культуры для обучающихся с нарушениями зрения в инклюзивном образовании на примере лыжной подготовки // Евразийское образовательное пространство: приоритеты, проблемы и решения: мат. Межд. науч.-прак. конф. 2015. С. 447-449.
15. Эйдельман Л.Н. Подготовка бакалавра по адаптивной физической культуре как возможного участника инклюзивных образовательных отношений // Физическая культура, здравоохранение и образование: мат. XVI Межд. науч.-прак. конф., посв. памяти В.С. Пирусского. Под ред. Е.Ю. Дьяковой. Томск, 2022. С. 613-616.

Integration of the principles of inclusive pedagogy into the process of adaptive physical education based on athletics exercises

Islam M. Oglu Dzholiev

Senior Lecturer
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
djolievislam@mail.ru
ORCID 0009-0004-1045-9664

Vladimir A. Obnosov

Senior Lecturer
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
obnosov.v@gmail.com
ORCID 0000-0001-5839-1946

Niyaz M. Karimov

Senior Lecturer
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
niazkarimov919@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Alexey S. Mishin

Senior Lecturer
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
mishin.aleksei-lex@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Leonid I. Smernyagin

Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
smerniagin_li@urgau.ru
ORCID 0009-0008-2145-4374

Received 05.07.2025

Accepted 18.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 805.51

DOI 10.25726/z6099-8157-2986-r

EDN XPVHLC

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The issue of integrating children with special educational needs into the general educational environment remains one of the key tasks of modern pedagogy. Inclusive education involves creating conditions for the realization of each child's potential, regardless of their characteristics, where adaptive physical education plays a role not only in correcting impairments, but also in socialization and strengthening health. However, traditional approaches often ignore individuality, reducing motivation and effectiveness. The relevance of the study is due to the need to bridge the gap between the theory of inclusion and the practice of physical education, especially based on accessible track and field exercises (running, jumping, throwing), which make it possible to integrate the principles of individualization, creating a situation of success, and teamwork. The aim of the work is to develop and justify a training model that combines these principles for the comprehensive development of primary school children. The study was conducted in a general education institution with inclusive programs during the academic year. Participants were 48 children aged 8-10 with various diagnoses, divided into an experimental group (EG, n=24) and a control group (CG, n=24). In the EG, a program based on track and field exercises with elements of inclusive pedagogy was implemented: differentiated tasks, game methods, pair and group work, and assessment of individual progress. In the CG, a standard program with a frontal form and normative requirements was applied. Evaluation included physical fitness tests (30 m sprint, long jump, shuttle run, 6-minute run) and psychosocial methods (motivation questionnaire, sociometry). Diagnostics were carried out twice; data were processed in SPSS using Student's t-test and the Mann-Whitney U-test ($p < 0.05$). The results showed significant advantages for the EG: an increase in speed-strength qualities – 18,93% (vs. 6,82% in CG, $p < 0.01$), coordination – 9,80% (vs. 3,80%, $p < 0.01$), endurance – 16,84% (vs. 4,96%, $p < 0.01$). Psychosocial indicators in EG increased by 51,91% (motivation) and 51,02% (social integration), while in CG they changed insignificantly ($p > 0.05$). Differences between groups are statistically significant ($p < 0.01$). Discussion of the results confirms that the integration of inclusive principles enhances the effectiveness of adaptive physical education, contributing to harmonious development. Physical progress correlates with increased motivation and socialization, reducing gaps within the group. The methodology is recommended for implementation in inclusive institutions, promoting the humanization of education and improving the quality of life for children with special needs.

Keywords

inclusive pedagogy, adaptive physical education, track and field exercises, children with special needs, social integration.

References

1. Aksenov A.V. Adaptive physical culture in inclusive education // *Man, sport, health: mat. of the V Inter. congress.* 2011. p. 235.
2. Aksenov A.V. Inclusive physical education // *Mat. of the Final scien. and prac. conf. prof.-teacher. struc. P.F. Lesgaft National State University of Physical Culture, Sports and Health.* 2011. P. 144.
3. Gilmutdinova R.I., Glazkova G.B. Problems of inclusive physical education of students // *Physical culture: upbringing, education, training.* 2020. № 6. p. 38.
4. Glazkova E.I. Modern approaches to improving the process of adaptive physical education of students in general education and special correctional institutions // *Physical education of children of early and preschool age: theory, practice and prospects: mat. All-Rus. scien. and prac. conf. with inter. particip.* Volgograd: Volgograd State Academy of Physical Culture, 2018. pp. 21-23.
5. Golikova E.M., Kozurman A.N. Individual educational trajectories in the process of physical education for students with disabilities // *Implementation of the UNESCO strategy for teacher training: problems and ways of introducing innovative technologies into the educational space.* Astana: National Commission of the Republic of Kazakhstan for UNESCO and IESCO; Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan; Kazakh National Pedagogical University named after Abai; UNESCO Department of Pedagogy Abaya KazNPU, 2015. pp. 336-338.
6. The twenty-five-year path of development of adaptive physical culture // *Mat. of the Inter. scien. congress.* SPb., 2020.
7. Marushchak L.A. Pedagogical conditions of complex rehabilitation of disabled people by means of adaptive physical culture: dis. ... cand. of pedag. scien. Chelyabinsk: Ural State University of Physical Education, 2009.
8. Pankratovich T.M., Golikova E.M. Teaching inclusive education in the practice of the Institute of Physical Culture and Sports // *The Eurasian educational space: priorities, problems and solutions: mat. of the Inter. scien. and prac. conf.* 2015. pp. 328-329.
9. Parfenova L.A., Gerasimov E.A. Inclusive technologies of physical culture and sports activities of students with intellectual disabilities // *Theory and practice of physical culture.* 2019. № 1. S. 13.
10. Rodionova Yu.A., Malyutkina V.V. Inclusive education: problems and prospects of development // *Health and education as an urgent problem of modern society: mat. of the Inter. scien. and prac. conf.* Orenburg: Orenburg State Pedagogical University, 2016. pp. 412-419.
11. Sitdikova A.A., Cherenshchikov A.G., Misbakhov A.A. Inclusive physical education of students in a sports university // *Theory and practice of physical culture.* 2019. № 12. p. 61.
12. Fedotenko I.L., Yugfeld I.A. Psychological preparation of future physical education teachers for professional activity in an inclusive educational environment // *Modern trends in physical education and sports: mat. of the VI Intern. scien. conf.* 2014. pp. 199-206.
13. Khakimova S.E., Ishmukhametova N.F. Adaptive physical culture. Social and pedagogical problems of rehabilitation of persons with disabilities engaged in physical culture and sports // *Actual problems of physical culture, sports and tourism: mat. of the XVII Inter. scien. and prac. conf. Ufa Conference, 2023.* pp. 337-341.
14. Shlyapnikova V.V., Shavshaeva L.Yu. Some aspects of designing an adapted physical education program for students with visual impairments in inclusive education using the example of ski training // *Eurasian educational space: priorities, problems and solutions: mat. of the Inter. scien. and prac. conf.* 2015. pp. 447-449.
15. Eidelman L.N. Bachelor's degree in adaptive physical culture as a possible participant in inclusive educational relations // *Physical culture, healthcare and education: mat. of the XVI Inter. scien. and prac. conf., dedict. in memory of V.S. Pirusky. Ed. by E.Y. Dyakova.* Tomsk, 2022. pp. 613-616.

Сравнительный анализ фортепианных текстур в аккомпанементе вокальных произведений Рахманинова и их связь с лирической тематикой романтической музыки в эпоху модерна

Жунчжэнь Чжу

Аспирант

Сибирский государственный институт искусств

имени Дмитрия Хворостовского

Красноярск, Россия

una718@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.07.2025

Принята 11.08.2025

Опубликована 30.09.2025

УДК 78.271.12.011.26

DOI 10.25726/a4488-1812-3408-d

EDN LYVGNC

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

Статья посвящена сравнительному анализу фортепианных текстур в аккомпанементе вокальных произведений Сергея Рахманинова и их связи с лирической тематикой позднего романтизма на рубеже модерна; цель исследования – выявить типологию фактур и показать, как они функционируют как носители подтекста, расширяя смысловое поле поэтического текста и формируя внутреннюю драматургию романа. Материалом послужили романсы из циклов op. 4, 14, 21, 26, 34 и 38; методологическая рамка сочетает сравнительно-аналитический, герменевтический, культурно-исторический и семиотический подходы, а также феноменологический анализ слушательского переживания; построена аналитическая матрица соответствий «тип текстуры – семантическое поле – лирическая функция». Результаты показывают устойчивую корреляцию фактуры и лирических концептов: «симфонический» тип (плотные аккордовые комплексы, полифонические наложения, оркестровая имитация) переводит частное чувство на эпический уровень судьбы и стихий (парадигматический пример – «Весенние воды»); «камерный» тип (прозрачность, «говорящие» паузы, мелодизация внутренних голосов) конденсирует психологическую рефлексии и интимность («Здесь хорошо», «Сирень»). Колокольные и хоральные пласты выступают знаками национально-духовной идентичности: колокольность придает исповедальной лирике метафизическую вертикаль и мотив роковой предзаданности («Не пой, красавица, при мне»), хоральность возвышает земное чувство до этического идеала. Импрессионистические элементы («водная» и «воздушная» фигуративность, светотеневые контрасты) моделируют мимолетные состояния и нервную атмосферу эпохи, где пейзаж – проекция душевных движений. Диалогическая природа взаимодействия голоса и фортепиано выявлена через оппозицию декламационного и кантиленного принципов: фортепиано как alter ego артикулирует «внутренний монолог» («Крысолов») или создаёт «дышащую» эмоциональную ауру («В молчаньи ночи тайной»). Обсуждение подчеркивает, что у Рахманинова аккомпанемент эмансипируется в самостоятельного драматурга, синтезируя позднеромантическую исповедальность с модернистским ощущением хрупкости бытия; предложенная типология даёт практические ориентиры для интерпретации (артикуляция, педализация, тембровой баланс), а перспективы связаны с расширением корпуса и применением цифровой аналитики.

Ключевые слова

С.В. Рахманинов, фортепианный аккомпанемент, вокальные романсы, семантика музыкальной текстуры, интерпретационная практика.

Введение

В переломную эпоху на рубеже XIX и XX веков, ознаменованную кризисом классических парадигм и рождением модернистского мироощущения, музыкальное искусство стало ареной напряженного диалога между уходящей романтической традицией и новыми формами художественного высказывания. Творчество Сергея Васильевича Рахманинова занимает в этом процессе уникальное положение, являя собой апогей позднеромантической лирики и одновременно отражая глубинные экзистенциальные трещины, предвещавшие катаклизмы нового столетия. В этом контексте его вокальное наследие, в частности романсы, представляет собой не просто собрание музыкальных произведений, а сложный культурно-философский текст, где фортепианный аккомпанемент перестает быть лишь фоном для голоса и превращается в самостоятельное семантическое поле, в пространство для философской рефлексии. Именно фортепианная текстура, с ее безграничным богатством и пластичностью, становится у Рахманинова носителем подтекста, выразителем того, что остается за пределами поэтического слова – мира смутных предчувствий, ностальгических воспоминаний и метафизической тревоги (Ли, 2022). Анализ этой текстуры позволяет выйти за рамки узкоспециального музыковедческого исследования и рассмотреть аккомпанемент как феномен культуры, в котором преломляются ключевые идеи и настроения эпохи модерна.

Проблема исследования заключается в необходимости осмысления фортепианной партии в романсах Рахманинова не как набора технических приемов, а как целостной знаковой системы, органично связанной с лирической тематикой, уходящей корнями в романтизм, но переосмысленной через призму нового, усложненного мировосприятия. Эволюция аккомпанемента от служебной, поддерживающей функции в классицизме до равноправного партнера в романтизме у Рахманинова достигает своего пика, трансформируясь в своего рода «инструментальную драму», разворачивающуюся параллельно с вокальной. Фортепиано у него – это и стихия природы, и голос судьбы, и пространство памяти, и глубинное психологическое состояние лирического героя. Изучение специфики рахманиновских текстур – от масштабных «симфонических» полотен до тончайшей импрессионистической звукописи (Томашевский, 2024) – открывает путь к пониманию того, как композитор синтезировал наследие XIX века с художественными исканиями своего времени, создавая уникальный стиль, в котором исповедальная интонация романтической лирики соединяется с объективной эпичностью и философской глубиной, характерными для русского искусства эпохи модерна.

Материалы и методы исследования

Материалом для настоящего исследования послужил корпус вокальных произведений С.В. Рахманинова, в частности, романсы различных периодов творчества, включая такие знаковые циклы, как оп. 4, оп. 14, оп. 21, оп. 26, оп. 34 и оп. 38. Этот выбор обусловлен необходимостью проследить эволюцию композиторского подхода к фортепианной текстуре и ее взаимосвязи с поэтическим первоисточником на протяжении всего творческого пути. Помимо нотного материала, в качестве источников были привлечены труды ведущих отечественных и зарубежных музыковедов, посвященные творчеству Рахманинова и общим проблемам музыкального романтизма и модернизма (Азубаева, 2022). Особое внимание уделялось работам, в которых анализируется семантика музыкального языка и роль фортепиано в камерно-вокальном жанре. Кроме того, в качестве теоретической базы были использованы философские и культурологические тексты начала XX века, в частности работы русских философов Серебряного века, позволяющие реконструировать тот интеллектуальный и духовный контекст, в котором формировалось мировоззрение композитора и его современников. Такой междисциплинарный подход дает возможность интерпретировать музыкальные явления не изолированно, а как часть общего культурного процесса (Савари, 2025).

Методологическая основа исследования носит комплексный характер и сочетает в себе несколько подходов. Ведущим является сравнительно-аналитический метод, направленный на выявление и сопоставление различных типов фортепианных текстур в романах Рахманинова и их функциональной нагрузки. Применялся также герменевтический подход, который предполагает интерпретацию музыкального текста как носителя определенных смыслов и идей, тесно связанных с поэтической основой и шире – с культурным контекстом эпохи (Фэн, 2025). Принципиально важным является использование культурно-исторического метода, позволяющего рассматривать творчество композитора в неразрывной связи с социальными, философскими и эстетическими тенденциями времени, в частности, с идеями русского символизма и общим ощущением «конца века». Элементы семиотического анализа применялись для расшифровки конкретных музыкальных символов и мотивов (например, «колокольности» или мотивов-знаков судьбы) в фортепианной ткани. Феноменологический аспект исследования заключается в попытке осмыслить, каким образом та или иная текстура воздействует на слушательское восприятие, формируя определенное эмоциональное и экзистенциальное переживание.

Результаты и обсуждение

Центральной проблемой при анализе вокального творчества Рахманинова становится расшифровка сложного диалога между словом и музыкой, где фортепианная партия обретает статус не просто аккомпанемента, но философского комментария, раскрывающего глубинные пласты смысла, скрытые в поэтическом тексте. Фортепианная текстура у Рахманинова представляет собой многоуровневую систему, которая не иллюстрирует, а интерпретирует поэзию, создавая самостоятельное художественное пространство. В этом пространстве отражается фундаментальная двойственность его мироощущения: с одной стороны, приверженность позднеромантической традиции с ее культом сильного, исповедального чувства, с другой – предчувствие распада гармоничного мира, ощущение трагической хрупкости человеческого бытия, свойственное уже модернистскому сознанию. Эта двойственность находит прямое отражение в разнообразии и функциональной сложности фортепианных фактур, которые могут одновременно выражать и безграничный лирический порыв, и холодное дыхание рока.

Для систематизации этого многообразия необходимо классифицировать основные типы текстур, используемых композитором, и соотнести их с определенными семантическими полями и лирическими концепциями. Такой анализ позволяет увидеть, что выбор той или иной фактуры у Рахманинова никогда не бывает случайным или чисто декоративным; он всегда мотивирован драматургией произведения и теми философскими идеями, которые композитор стремится донести до слушателя. Речь идет о целой палитре текстурных решений – от имитации оркестрового звучания до почти графической аскетичности, от колокольных перезвонов до импрессионистической игры света и тени. Каждое из этих решений формирует уникальную смысловую ауру романа, помещая личную драму героя в более широкий контекст – будь то эпический пейзаж, сакральное пространство или лабиринты человеческой души (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительная характеристика симфонического и камерного типов фортепианной текстуры в вокальных произведениях Рахманинова

Тип текстуры	Характерные черты	Семантическое поле	Связь с лирической тематикой
Симфонический	Масштабность, плотность звучания, широкий диапазон, использование полифонических приемов, аккордовые комплексы, имитация оркестровых тембров.	Космос, судьба, рок, стихия, вселенская скорбь, эпический размах чувства.	Трансформация личного переживания в универсальную, общечеловеческую драму. Тема противостояния человека и судьбы.

Камерный	Прозрачность, детализация, экономность средств, мелодизация отдельных голосов фактуры, «говорящие» паузы, акцент на интимной интонации.	Внутренний мир, рефлексия, память, хрупкость, уединение, психологический нюанс.	Исповедальность, погружение в глубины сознания лирического героя, фиксация мимолетных состояний души.

Анализ данных, представленных в таблице, показывает фундаментальную оппозицию двух миров в музыке Рахманинова. «Симфонический» тип текстуры, ярким примером которого может служить аккомпанемент в романсе «Весенние воды», выводит лирическое высказывание на уровень ораториальной мощи. Здесь фортепиано перестает быть камерным инструментом, оно превращается в модель оркестра, способного передать разгул стихий и всепоглощающий восторг. Личное чувство радости от прихода весны разрастается до космического масштаба, становится символом вечного обновления жизни. В таких произведениях Рахманинов выступает как наследник эпической линии русского романтизма. В противоположность этому, «камерный» тип текстуры, который мы находим в романсах «Здесь хорошо» или «Сирень», погружает слушателя в атмосферу интимного созерцания и тихой рефлексии. Прозрачность фактуры, где важен каждый звук, каждая пауза (Кладова-Штокман, 2005), создает ощущение хрупкости и ценности мгновения. Фортепиано здесь не описывает, а намекает, рисуя не столько пейзаж, сколько душевное состояние, которое этот пейзаж вызывает. Эта оппозиция между внешним, эпическим, и внутренним, психологическим, является одной из ключевых в художественном мире композитора.

Особое место в текстурной палитре Рахманинова занимает пласт, связанный с русской духовной традицией и национальной идентичностью. «Колокольность» в его музыке – это не просто звукоизобразительный прием, а глубокий культурный символ, несущий в себе целый комплекс значений, отсылающих к образу России, к идеям судьбы, памяти и связи времен. Этот символический пласт заслуживает отдельного рассмотрения (табл. 2).

Таблица 2. Анализ иконографической и колокольной символики в фортепианном аккомпанементе

Символический элемент	Музыкальное воплощение	Философско-культурный контекст	Влияние на восприятие текста
Колокольный звон	Глубокие басы, обертоновые созвучия, аккордовые комплексы, имитирующие перезвон, остинатные фигуры.	Русское православие, образ Святой Руси, идея соборности, мотив рока, предзнаменования, национальная память.	Придает лирическому высказыванию сакральный, надличностный характер, вписывает интимное переживание в контекст национальной судьбы.
Хоральная фактура	Плавное голосоведение, аккордовый склад, близкий к звучанию церковного хора, аллюзии на знаменный распев.	Духовная музыка, молитва, аскеза, этический идеал, поиск духовной опоры.	Создает атмосферу созерцания, очищения, придает любовному чувству оттенок духовной высоты и жертвенности (Середин, 2023).

Представленная таблица демонстрирует, как Рахманинов вплетает в ткань романтического повествования глубинные культурные коды. Колокольные звучания, пронизывающие многие его фортепианные партии, становятся знаком судьбы, голосом вечности, на фоне которого разворачивается

человеческая драма. Это не просто фон, а активный драматургический элемент, который может предвещать трагическую развязку или, наоборот, символизировать надежду и духовное прозрение (Ван Даньни, 2024). Так, в романсе «Не пой, красавица, при мне» фортепианные аккорды в басовом регистре вызывают ассоциации с тяжелым, мерным гулом колокола, придавая воспоминаниям о «жизни иной» оттенок фатальной неизбежности. Хоральная фактура, в свою очередь, привносит в интимную лирику этическое измерение. Она как бы возвышает земное чувство, сообщая ему духовную чистоту и значимость. Через эти текстурные решения Рахманинов осуществляет синтез светского и духовного, личного и всеобщего, что является одной из характерных черт русского искусства эпохи модерна, стремившегося к преодолению позитивизма и поиску новых метафизических оснований бытия.

Наряду с эпическими и духовными пластами, фортепианная текстура Рахманинова обладает и удивительной способностью к тончайшей звукописи, к передаче мимолетных впечатлений, что сближает его с музыкальным импрессионизмом. Однако его импрессионизм всегда психологически окрашен: пейзаж для него – это прежде всего отражение состояния души (табл. 3).

Таблица 3. Концептуализация изобразительных и импрессионистических элементов текстуры

Изобразительный прием	Техническая реализация	Ассоциативный ряд	Роль в создании настроения
Водная стихия	Арпеджированные пассажи, короткие фигурации в высоком регистре, волнообразное движение.	Ручей, река, море, слезы, течение времени, поток сознания.	Создание атмосферы зыбкости, изменчивости, погружение в состояние меланхолической рефлексии или светлой грусти (Хананов, 2022).
Движение воздуха, шелест	Хроматические пассажи, тремоло, быстрые фигурации, использование крайних регистров.	Ветер, шелест листьев, трепет, беспокойство, душевное смятение.	Выражение тревоги, смутных предчувствий, нервной экзальтации, свойственной человеку эпохи модерна (Коротина, 2025).
Светотень	Резкие динамические контрасты, внезапные смены гармоний (мажор-минор), использование пауз.	Мерцание света, блики на воде, смена дня и ночи, внутренние озарения и сомнения.	Передача амбивалентности чувств, психологической неустойчивости, игры света и тени в душе лирического героя.

Как видно из таблицы, изобразительные элементы у Рахманинова служат не столько для создания реалистической картины, сколько для моделирования определенного психоэмоционального состояния. «Водная» фактура, например, в романсе «Островок» становится символом не только уединения, но и течения времени, меланхолического погружения в себя. Шелест и дуновение ветра в фортепианной партии часто коррелируют с душевным смятением, тревогой, отражая нервную атмосферу эпохи (Ренева, 2022). Эти импрессионистические приемы позволяют композитору зафиксировать тончайшие нюансы переживаний, которые трудно выразить словами. Фортепианная текстура становится здесь своего рода сейсмографом души, улавливающим ее малейшие колебания. Это свидетельствует об усилении психологизма в музыке начала XX века и о смещении фокуса с выражения чувства как такового на процесс его зарождения и протекания во времени.

Наконец, важнейшим аспектом является диалогическая природа взаимодействия голоса и фортепиано, где текстура аккомпанемента отражает речевые, декламационные интонации, вступая в сложную игру с вокальной кантиленой (табл. 4).

Таблица 4. Сопоставление декламационного и кантиленного принципов в диалоге голоса и фортепиано

Принцип	Функция фортепиано	Характер взаимодействия с вокальной партией	Драматургическое значение
Декламационный	Ответные реплики, предвосхищение или дублирование речевых интонаций голоса, создание «психологического жеста».	Диалог, спор, комментарий. Фортепиано выступает как второй «голос», как alter ego героя или голос автора (Уткина, 2024).	Усиление драматизма, создание эффекта «внутреннего монолога», раскрытие подтекста поэтической фразы, психологизация действия.
Кантиленный	Создание широкого мелодического фона, «дышащей» гармонической поддержки, обволакивающей вокальную мелодию.	Слияние, гармоничное единство, поддержка. Фортепиано создает эмоциональную «ауру» для вокальной партии.	Выражение полноты чувства, лирической кульминации, достижение состояния эмоциональной гармонии и целостности.

Эта таблица вскрывает внутреннюю драматургию романсов Рахманинова. Моменты, когда фортепиано подхватывает и развивает речевые интонации вокалиста, создают эффект живого, почти театрального диалога. В романсе «Крысолов», например, фортепианная партия полна коротких, нервных фраз, которые комментируют и пародируют слова текста, создавая гротескный и зловещий образ. Фортепиано здесь – не просто аккомпаниатор, а активный участник драмы. В противовес этому, в лирических кульминациях, как в романсе «В молчаньи ночи тайной», фортепиано и голос сливаются в едином кантиленном порыве (Лимитовская, 2024), выражая всю полноту и безграничность романтического чувства. Чередование этих двух принципов – декламационного, аналитического, и кантиленного, синтетического – создает то внутреннее напряжение, которое и составляет нерв рахманиновской вокальной лирики (Семова, 2025).

В целом, анализ различных типов фортепианной текстуры показывает, что Рахманинов создает в своих романсах сложную, многомерную Вселенную. Его аккомпанемент – это не фон, а среда обитания для поэтического слова и лирического чувства. Он сочетает в себе эпический размах симфониста, духовную глубину религиозного мыслителя, тонкость психолога и зоркость художника-пейзажиста. Через сложнейшую организацию фортепианной ткани композитор решает главную задачу своего времени: выразить мироощущение человека, стоящего на пороге новой эры, с его тоской по утраченной гармонии, обостренным чувством трагизма бытия и неутолимой жадой идеала (Рубцова, 2022).

Заключение

Проведенное исследование позволяет заключить, что фортепианная текстура в аккомпанементе вокальных произведений Сергея Рахманинова является не просто элементом музыкального языка, а ключевым компонентом его художественно-философской системы. Она выполняет функцию семантического углубления и драматизации поэтического текста, раскрывая те пласты смысла, которые остаются за пределами вербального выражения. В творчестве Рахманинова аккомпанемент окончательно эмансипируется от своей подчиненной роли, превращаясь в равноправного партнера голоса, а зачастую и в ведущего драматурга, формирующего концепцию всего произведения. Сравнительный анализ различных типов текстур – симфонической, камерной, колокольной, импрессионистической и декламационной – продемонстрировал их неразрывную связь с лирической тематикой, унаследованной от эпохи романтизма, но переосмысленной в контексте экзистенциальных и

эстетических исканий эпохи модерна. Масштабность и эпичность соединяются в его музыке с тончайшим психологизмом, а исповедальная интонация – с объективным, надличностным ощущением судьбы.

Таким образом, фортепианная партия в романсах Рахманинова предстает как сложный культурный текст, в котором синтезированы различные художественные традиции и мировоззренческие установки. Через нее композитор транслирует ключевые для своего времени идеи: ностальгию по уходящему миру гармонии, острое переживание трагизма человеческого существования, поиск духовных опор в национальных и религиозных ценностях, а также повышенное внимание к внутреннему миру личности, ее сложным и противоречивым состояниям. Музыка Рахманинова, и, в частности, его работа с фортепианной текстурой, является уникальным свидетельством переходной эпохи, запечатлевшим драму сознания человека, который, будучи воспитан на идеалах XIX века, оказался лицом к лицу с вызовами и катастрофами века двадцатого. Изучение этого аспекта его творчества позволяет не только глубже понять его индивидуальный стиль, но и осмыслить общие закономерности развития искусства на одном из самых драматичных поворотов европейской истории.

Список литературы

1. Азубаева А. Специфика фортепианной фактуры в вокальных произведениях (на примере вокального цикла А. Абдинурова на стихи К. Шакарима) // Научно-художественный журнал «Сарын». 2022. Т. 10. № 3(36). С. 69-76.
2. Ван Даньни В.Д. Становление жанра ноктюрна в европейской музыке // Вестник Белорусского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 3(53). С. 56-63.
3. Кладова-Штокман М.А. Людвиг ван Бетховен. Соната для скрипки и фортепиано № 6, A-dur. Особенности камерного музицирования // Филологический аспект. 2025. № S1(16). С. 47-51.
4. Коротина НА. Творческий и дидактический потенциал авторских транскрипций романсов С.В. Рахманинова в процессе подготовки пианиста // Вестник Белорусского государственного университета культуры и искусств. 2025. № 2(56). С. 73-80.
5. Ли Х. Вторая и третья фортепианные сонаты Альберто Хинастеры // Университетский научный журнал. 2022. № 71. С. 115-121.
6. Лимитовская А/В. Тембр и смысл: когнитивные стратегии восприятия музыкального содержания вокального произведения (на примере романса С.В. Рахманинова «Здесь хорошо») // Rap-art. 2024. Т. 4. № 4. С. 400-406.
7. Ренева Н.С. «Восемь песен для сопрано и фортепиано» op. 18 П. Хиндемита: особенности музыкальной драматургии // Бюллетень Международного центра искусства и образования. 2022. № 5. С. 68-79.
8. Рубцова И.П. Камерная вокальная музыка А.Т. Гречанинова: анализ поэтического текста избранных произведений // Музыка и время. 2022. № 5. С. 8-10.
9. Савари С.В. Союз стихов и музыки в романсах op. 4 С.В. Рахманинова зона внимания концертмейстера // Музыкальное искусство. 2025. № 34. С. 39-46.
10. Симова А.С. Песня в сонатном цикле: медленные части первой и второй сонат для фортепиано Р. Шумана // Музыковедческая опера. 2025. Т. 17. № 1. С. 44-63.
11. Середин Г.А. Особенности транскрипции фортепианной романтической музыки на баяне // Культура и цивилизация. 2023. Т. 13. № 7-1. С. 88-94.
12. Томашевский И.В., Коннов В.П. Жанр концерта для фортепиано с оркестром в творчестве композиторов стран Скандинавии (1890-1900-е годы) // Университетский научный журнал. 2024. № 78. С. 34-53.
13. Уткина М.В. Романсы, op. 38 С.В. Рахманинова как цикл вокальных миниатюр // Вестник музыкальной науки. 2024. Т. 12. № 3. С. 40-50.
14. Фэн Ян. Вокальные циклы Р. Шумана: истоки, подходы, инновации // Бюллетень Международного центра искусства и образования. 2025. № 1. С. 153-161.
15. Хананов И.Р. Телесно-сенсорные коды в фактуре музыкального момента op.16 № 4 С.В. Рахманинова // Проблемы музыкальной науки. 2022. № 1(46). С. 142-151.

Comparative analysis of piano textures in the accompaniment of Rachmaninoff's vocal works and their connection with the lyrical themes of Romantic music in the Modernist era

Rongzhen Zhu

PhD student

Dmitry Hvorostovsky Siberian State Academy of Arts

Krasnoyarsk, Russia

una718@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.07.2025

Accepted 11.08.2025

Published 30.09.2025

UDC 78.271.12.011.26

DOI 10.25726/a4488-1812-3408-d

EDN LYVGNC

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 is devoted to the comparative analysis of piano textures in the accompaniment of Sergei Rachmaninoff's vocal works and their connection with the lyrical themes of late Romanticism at the turn of Modernism. The aim of the study is to identify a typology of textures and to show how they function as carriers of subtext, expanding the semantic field of the poetic text and forming the internal dramaturgy of the art song. The material analyzed includes romances from the cycles Op. 4, 14, 21, 26, 34, and 38. The methodological framework combines comparative-analytical, hermeneutic, cultural-historical, and semiotic approaches, as well as the phenomenological analysis of the listener's experience. An analytical matrix of correspondences «texture type – semantic field – lyrical function» is constructed. The results show a stable correlation between texture and lyrical concepts: the «symphonic» type (dense chordal complexes, polyphonic layering, orchestral imitation) elevates the individual feeling to an epic level of fate and natural forces (a paradigmatic example being «Spring Waters»); the «chamber» type (transparency, «speaking» pauses, melodization of inner voices) condenses psychological reflection and intimacy («How Fair This Spot», «Lilacs»). Bell-like and choral layers serve as signs of national-spiritual identity: bell sonorities endow confessional lyricism with a metaphysical vertical and a motif of fatal predetermination («Oh, do not sing, my beauty, to me»), while the choral texture elevates earthly feeling to an ethical ideal. Impressionistic elements («water» and «air» figurativeness, contrasts of light and shade) model fleeting states and the nervous atmosphere of the era, where landscape becomes a projection of inner movements. The dialogical nature of the interaction between voice and piano is revealed through the opposition of declamatory and cantilena principles: the piano as an alter ego articulates the «inner monologue» («The Pied Piper») or creates a «breathing» emotional aura («In the Silence of the Secret Night»). The discussion emphasizes that in Rachmaninoff's music the accompaniment is emancipated into an independent dramatist, synthesizing late-Romantic confessionalism with a Modernist sense of the fragility of being. The proposed typology provides practical guidelines for interpretation (articulation, pedaling, timbral balance), and future perspectives include expanding the corpus and applying digital analytics.

Keywords

S.V. Rachmaninoff, piano accompaniment, vocal romances, semantics of musical texture, interpretive practice.

References

1. Azubayeva A. The specifics of piano texture in vocal works (on the example of A. Abdinurov's vocal cycle based on K. Shakarim's poems) // Scientific and artistic journal «Saryn». 2022. Vol. 10. № 3(36). pp. 69-76.
2. Wang Danni V.D. The formation of the nocturne genre in European music // Belarusian State University of Culture and Arts bulletin. 2024. № 3(53). pp. 56-63.
3. Kladova-Shtokman M.A. Ludwig van Beethoven. Sonata for Violin and Piano № 6, A major. Features of chamber music making // Philological aspect. 2025. № S1(16). pp. 47-51.
4. Short ON. The creative and didactic potential of the author's transcriptions of S.V. Rachmaninov's romances in the process of preparing a pianist // Belarusian State University of Culture and arts bulletin. 2025. № 2(56). pp. 73-80.
5. Li H. The second and third piano sonatas by Alberto Hinaster // University scientific journal. 2022. № 71. pp. 115-121.
6. Limitovskaya A.V. Timbre and meaning: cognitive strategies for perceiving the musical content of a vocal work (on the example of S.V. Rachmaninov's romance «It's Good Here») // Pan-art. 2024. Vol. 4 № 4. pp. 400-406.
7. Reneva N.S. «Eight songs for soprano and piano» Op. 18 by P. Hindemith: features of musical drama // International Center for Art and Education bulletin. 2022. № 5. pp. 68-79.
8. Rubtsova I.P. Chamber vocal music by A.T. Grechaninov: an analysis of the poetic text of selected works // Music and time. 2022. No. 5. pp. 8-10.
9. Savary S.V. The union of poetry and music in romances Op. 4 by S.V. Rachmaninov, the concertmaster's zone of attention // Musical art. 2025. № 34. pp. 39-46.
10. Semova A.S. Song in the sonata cycle: slow movements of the first and second sonatas for piano by R. Schumann // Musicological Opera. 2025. Vol. 17. № 1. pp. 44-63.
11. Seredin G.A. Features of transcription of romantic piano music on the accordion // Culture and civilization. 2023. Vol. 13. № 7-1. pp. 88-94.
12. Tomashevsky I.V., Konnov V.P. Genre of the piano concerto in the works of Scandinavian composers (1890-1900-ies) // University scientific journal. 2024. № 78. pp. 34-53.
13. Utkina M.V. Romances, op. 38 by S.V. Rachmaninoff as a cycle of vocal miniatures // Bulletin of musical science. 2024. Vol. 12. № 3. pp. 40-50.
14. Feng Yang. R. Schumann's vocal cycles: Origins, approaches, innovations // International Center for Art and Education bulletin. 2025. № 1. pp. 153-161.
15. Khananov I.R. Body-sensory codes in the texture of the musical moment Op.16 No. 4 S.V. Rachmaninov // Problems of musical science. 2022. № 1(46). pp. 142-151.

Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика»
Том 15 (2025). № 9-1
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
т.: +7-995-907-64-01 (WhatsApp, Telegram)
веб-сайт: <https://emreview.ru>

Подписано к размещению 30.09.2025.

© Учредитель ИП Подколзин М.М., 2025

Online media «Education management review»
Volume 15 (2025). Issue 9-1
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
ph.: +7-995-907-64-01 (WhatsApp, Telegram)
web: <https://emreview.ru>

Signed to placement 30.09.2025.

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2025