

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

ТЕОРИЯ и ПРАКТИКА

2026

№ 3-1



★ МЕТОДИКА ★ АНАЛИЗ ★ ОПЫТ ★

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

Гайдамашко Игорь Вячеславович - доктор психологических наук, академик Российской академии образования, первый заместитель директора, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия.

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.

Кабардов Мухамед Каншобиевич - доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия.

Паршутина Людмила Александровна - кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией психологических основ дидактики и методики преподавания, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия.

Егоренко Татьяна Анатольевна - доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой "Психологическая педагогика имени профессора В.А. Гуружапова", Московский государственный психолого-педагогический 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 Магометовна – 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.

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

- Владимир Иванович Демаков, Марина Вячеславовна Дударь
Противоречие миссии медицинского образования доминированию
коммерциализационных грантовых стратегий 12
- Александр Адольфович Арский
Сопоставительный анализ фонетических трудностей у испаноязычных
учащихся при освоении русской артикуляции и интонации на начальном этапе
обучения 22
- Александр Михайлович Трещев, Ирина Александровна Крутова,
Алевтина Павловна Ярошинская
Развитие субъектной позиции личности в системе воспитательной
деятельности 30

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

- Александр Адольфович Арский
Развитие элементарного словарного запаса у испаноязычных учащихся на
материале частотной лексики и тематических минимумов с контролем
устойчивости запоминания 40
- Надежда Александровна Антонова, Герольд Леонидович Драндров
Исследование критериев и уровней развития иноязычной коммуникативной
компетентности выпускника вуза 48
- Рената Юрьевна Гурниковская, Александр Игоревич Гурниковский,
Артем Сергеевич Вирясов, Даниил Иванович Неслуховский,
Александр Вячеславович Фурсенко
Совместная проектно-исследовательская деятельность преподавателя и
обучающихся IT-направлений по созданию практико-ориентированных кейсов
в рамках дисциплин «Математический анализ», «Линейная алгебра и
аналитическая геометрия» на уровне высшего профессионального
образования 66
- Татьяна Викторовна Ящун, Евгений Владимирович Громов
Мультимедийные викторины в образовательном процессе: практические
решения и отечественные подходы 77

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

- Александр Александрович Николаев, Михаил Юрьевич Кузнецов,
Виталий Александрович Николаев
Верить или нет: о галлюцинациях ИИ в образовательном процессе 91

Мария Михайловна Полынская, Елена Юрьевна Фалеева
Цифровая оптимизация вузовских процессов: создание и внедрение системы
автоматизированного нормоконтроля 102

Инна Алексеевна Андреева, Ольга Николаевна Егорова
Методика внедрения искусственного интеллекта в практико-ориентированные
дисциплины для моделирования профессиональных кейсов и развития
компетенций принятия решений 112

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Елена Георгиевна Тимофеева, Борис Владиславович Кайгородов,
Сергей Александрович Храпов
Нравственное воспитание как педагогическая категория в трудах российских
просветителей 124

Андрей Николаевич Кохичко, Анатолий Анатольевич Перфилов,
Владислав Сергеевич Первушин, Ирина Николаевна Микулевич
Специфика организации образовательного процесса в работе со взрослыми 135

Ольга Геннадьевна Роговая, Максим Анатольевич Шаталов,
Надежда Николаевна Суртаева
Использование проблемного обучения и лабораторных практикумов для
развития критического мышления и умений самостоятельного решения
исследовательских задач при изучении химии 144

Рената Юрьевна Гурниковская, Александр Игоревич Гурниковский,
Хадислам Нариманович Канаев, Лейла Казиевна Качаева,
Никита Владимирович Фролов
Технология проектирования прикладных учебных кейсов как инструмент
реализации компетентностного подхода при обучении математическому
анализу, линейной алгебре и аналитической геометрии будущих специалистов
по информационной безопасности в условиях коллаборации преподавателя и
студенческой группы 154

Владимир Владимирович Зотов
Системно-деятельностный подход к сопровождению социально-
профессионального самоопределения в контексте интеграции
государственных и общественных ресурсов 165

Полина Станиславовна Сюкина
Создание и развитие студенческого медиасообщества при университете:
проблемы, механизмы и перспективы (на примере медиацентра «Полимер»
СПбПУ) 176

Софья Андреевна Головань
Эволюция и современные модели российско-китайских совместных
образовательных программ двойных дипломов 182

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Вэньлай Сяо Историко-педагогический аспект интеграции западных вокальных техник в китайской национальной школе	195
Чжан Яни Дидактические особенности преподавания европейских языков в общеобразовательных школах Китая (конец XIX – начало XX века)	207
Дань Ли Формирование этического воображения: использование романа Тони Моррисон «Возлюбленный» для развития исторической эмпатии	215
Шаохуа Лю, Минлян Куан Дискурсивное конструирование образа Китая и противоречивые рамки в медиапространстве Центральной Азии – на материале Казахстанского информационного агентства (Kazinform)	223
Цзин Сюй, Яньсюань Ван, Пинг Фэн Разработка и внедрение программного обеспечения-помощника для студентов, изучающих информатику	234
Хоай Тху Нгуен Применение модели перевернутого класса к преподаванию специализированного русского языка	244
Сепин Пэн, Юйхун Лун Практические трудности и стратегии оптимизации внедрения генеративного искусственного интеллекта в реформирование преподавания английского языка	251
Цзюлэ Чжао Этические проблемы генеративного искусственного интеллекта в преподавании английского языка и пути их регулирования	260
Тяньсюй Му Музыкальное содержание китайских народных сказок	268
Ляйля Леонардовна Салехова, Габриель Айодеджи Обимуйива Массовый доступ vs. качество: эволюция государственного финансирования университетов в Нигерии (1999-2025 гг.)	273

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Юлия Витальевна Боровицкая, Елена Викторовна Мухина, Ксения Михайловна Малышева Педагогические условия формирования личностных качеств победителя у студентов вуза в образовательном процессе	287
Татьяна Васильевна Данилова, Диана Александровна Еловикова, Наталья Александровна Фандина Проблемы и перспективы приемственности двухуровневой подготовки будущих профессионалов и специалитета в современных условиях	299
Анастасия Сергеевна Никитина Применение инструментария искусственного интеллекта в обучении студентов юридических направлений языку специальности	310

CONTENTS

PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

- Vladimir I. Demakov, Marina V. Dudar
The contradiction between the mission of medical education and the dominance of commercialization grant strategies 12
- Alexander A. Arskiy
Comparative analysis of phonetic difficulties faced by Spanish-speaking learners in mastering Russian articulation and intonation at the initial stage of learning 22
- Alexander M. Treshchev, Irina A. Krutova, Alevtina P. Yaroshinskaya
Development of the subject position of the personality in the system of educational activity 30

TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

- Alexander A. Arskiy
Developing elementary vocabulary in Spanish-speaking learners through high-frequency vocabulary and thematic minima with control of retention stability 40
- Nadezhda A. Antonova, Gerold L. Drandrov
The study of criteria and levels of development of foreign language communicative competence of university graduates 48
- Renate Y. Gurnikovskaya, Alexander I. Gurnikovskiy, Artem S. Viryasov, Daniil I. Nesluhovskiy, Aleksandr V. Fursenko
Joint project-research activity of the instructor and students of IT directions in creating practice-oriented cases within the disciplines «Mathematical analysis», «Linear algebra and analytic geometry» at the level of higher professional education 66
- Tatjana V. Yaschun, Evheniy V. Gromov
Multimedia quizzes in the educational process: practical solutions and domestic approaches 77

DATA SCIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SPACE

- Alexander A. Nikolaev, Mikhail Yu. Kuznetsov, Vitaly A. Nikolaev
To believe or not to believe: on AI hallucinations in education 91
- Maria M. Polynskaya, Elena Y. Faleeva
Digital optimization of university processes: creation and implementation of an automated standards compliance control system 102
- Inna A. Andreeva, Olga N. Egorova
Methodology of introducing artificial intelligence into practice-oriented disciplines for modeling professional cases and developing decision-making competencies 112

NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

Elena G. Timofeeva, Boris V. Kaigorodov, Sergey A. Khrapov Moral education as a pedagogical category in the works of Russian enlighteners	124
Andrey N. Kohichko, Anatoly A. Perfilov, Vladislav S. Pervushin, Irina N. Mikulevich Specificity of the organization of the educational process in working with adults	135
Olga G. Rogovaya, Maxim A. Shatalov, Nadezhda N. Surtaeva The use of problem-based learning and laboratory practicums for developing critical thinking and independent research problem-solving skills in the study of chemistry	144
Renata Y. Gurnikovskaya, Alexander I. Gurnikovsky, Hadislam N. Kanaev, Leila K. Kachaeva, Nikita V. Frolov Technology of designing applied educational cases as a tool for implementing the competency-based approach in teaching mathematical analysis, linear algebra, and analytic geometry to future information security specialists in the context of collaboration between the instructor and the student group	154
Vladimir V. Zotov System-activity approach to support of social and professional self-determination in the context of integration of state and public resources	165
Polina S. Syuksina Creation and development of the student media community at the University: problems, mechanisms and prospects (using the example of the Polymer Media Center of SPbPU)	176
Sofia A. Golovan Evolution and current models of Russian-Chinese joint educational programs for double degrees	182

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Wenlai Xiao Historical and pedagogical aspect of the integration of western vocal techniques in the Chinese national school	195
Zhang Yani Didactic features of teaching European languages in general education schools in China (late 19th – early 20th century)	207
Dan Li Cultivating ethical imagination: using Morrison's «Beloved» to teach historical empathy	215

Shaohua Liu, Mingliang Kuang The discourse construction and contradictory framing of the «China image» in Central Asian media from the perspective of critical discourse analysis: a case study of Kazinform	223
Jing Xu, Yanxuan Wang, Ping Feng Design and implementation of learning assistant software for computer science students	234
Hoai Thu Nguyen Application of the flipped classroom model to teaching specialized Russian language	244
Xieping Peng, Yuhong Long Practical challenges and optimization strategies for integrating generative artificial intelligence into English language teaching reform	251
Jiule Zhao Ethical dilemmas of generative AI in English language teaching and governance pathways: review of practice barriers and optimization strategies	260
Tianxu Mu Musical content of Chinese folk tales	268
Leyla L. Salekhova, Gabriel A. Obimuyiwa Mass access vs. quality: the evolution of state funding for universities in Nigeria (1999–2025)	273

APPLIED RESEARCH

Yulia V. Borovitskaya, Elena V. Mukhina, Ksenia M. Malysheva Pedagogical conditions for the formation of personal qualities of a winner among university students in the educational process	287
Tatiana V. Danilova, Diana A. Elovikova, Natalia A. Fandina Problems and prospects of continuity in the two-tier training of future professionals and specialist programs under modern conditions	299
Anastasia S. Nikitina The use of artificial intelligence tools in teaching legal students the language of their specialty	310

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Противоречие миссии медицинского образования доминированию коммерциализационных грантовых стратегий

Владимир Иванович Демаков

Кандидат технических наук, доцент, проректор по молодежной политике и воспитательной деятельности, заведующий кафедрой Медицинской и биологической физики
Иркутский государственный медицинский университет
Иркутск, Россия
demakovvi@yandex.ru
ORCID 0000-0001-8684-2329

Марина Вячеславовна Дударь

Кандидат медицинских наук, доцент, декан стоматологического факультета, доцент кафедры Терапевтической стоматологии
Иркутский государственный медицинский университет
Иркутск, Россия
dudareschka@mail.ru
ORCID 0000-0001-5559-6743

Поступила в редакцию 10.01.2026

Принята 23.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 378.6

DOI 10.25726/y8357-8392-0621-w

EDN GWBSFF

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В работе исследуется формирующаяся коллизия между традиционной социально-государственной миссией медицинского вузовского образования и новой, навязываемой грантовой политикой, ориентированной на коммерциализацию и предпринимательство. На основе анализа структуры и целевых установок ведущих российских грантовых конкурсов («Я в деле», «Умник», «Студенческий стартап», «Старт»), а также системных инициатив – программы «Стартап как диплом» и деятельности Проектного офиса по развитию молодежного предпринимательства Минобрнауки России – выявлен устойчивый ориентационный уклон в сторону создания частных коммерческих предприятий. Представлен сравнительный анализ привлекательности социальных и коммерческих грантов для студенческой аудитории, демонстрирующий доминирование прагматических мотивов выбора в пользу коммерциализационных инструментов. Доказывается, что финансовая и репутационная привлекательность таких конкурсов, подкрепленная административным ресурсом, ведет к существенной трансформации образовательных приоритетов, ценностных установок обучающихся и кадрового планирования в медицинских вузах. Результатом является системный этико-организационный конфликт между институциональной целью подготовки кадров для государственного здравоохранения и инструментальными практиками, переориентирующими интеллектуальный потенциал на частный сектор. В заключении предложены векторы ребалансировки грантовой политики через создание специализированных конкурсов для нужд публичного здравоохранения и адаптацию образовательных программ.

Ключевые слова

медицинское образование, грантовая политика, коммерциализация, миссия университета, государственное здравоохранение, предпринимательство, инновации, этика образования.

Введение

Миссия классического медицинского университета в России, нормативно закреплённая в образовательных стандартах и программах развития здравоохранения, однозначна – подготовка квалифицированных медицинских кадров (врачей, провизоров) для системы государственного (публичного) здравоохранения. Эта деятельность рассматривается как исполнение социального заказа, гарантирующего реализацию конституционного права граждан на охрану здоровья (Свердлов, 2018).

Однако в последнее десятилетие на экосистему высшего образования, включая медицинское, активно воздействует тренд на инновационное развитие и коммерциализацию научных результатов. Драйвером данного процесса выступают масштабные грантовые конкурсы, инициируемые как государственными фондами (Фонд содействия инновациям, реализующий «Умник», «Старт», «Студенческий стартап»), так и общественными («Я в деле») или корпоративными проектами. Их объединяет четкая целевая установка: не просто поддержка научного проекта, а доведение идеи до создания частного коммерческого предприятия (стартапа) с рыночным потенциалом (Афанасьева, 2024; Грязнева, 2025; Лешина, 2023).

Возникает научная проблема: насколько совместима приоритизация таких коммерциализационных практик с фундаментальной целью подготовки врача для государственного сектора? Гипотеза исследования состоит в том, что материальная привлекательность грантов и престиж побед создают дисбаланс, подспудно переориентируя ресурсы, внимание профессорско-преподавательского состава (ППС) и амбиции лучших студентов с задач публичного здравоохранения на задачи частного предпринимательства в медицине (Чмир, 2024; Хорева, 2024).

Материалы и методы исследования

В исследовании применялись:

Контент-анализ положений и отчетных материалов ключевых грантовых конкурсов («Умник», «Студенческий стартап», «Старт», «Я в деле», «БизнесМед»), с акцентом на декларируемые конечные результаты (Силаев, 2025; Хусаинов, 2023).

Сравнительный анализ объемов финансирования коммерциализационных грантов и распространенных грантовых конкурсов социальной направленности (Кисова, 2023; Кретьева, 2023).

Институциональный анализ для выявления противоречий между миссиями основных медицинских образовательных организаций, осуществляющих подготовку медицинских кадров, и фактическими стимулами, создаваемыми грантовой системой (Коньшев, 2025; Некрасова, 2025).

Результаты и обсуждение

Привлекательность участия в грантовых конкурсах для студентов определяется комплексом факторов, среди которых, помимо влияния наставников и преподавателей, ключевую роль играет тип гранта – социальный (направленный на общественную пользу, например, от «Росмолодёжи», Фонда президентских грантов) или коммерческий (нацеленный на создание рыночного продукта/стартапа, например, от Фонда содействия инновациям – «УМНИК», «Старт»). Выбор студента основывается на пересечении личных мотиваций, карьерных амбиций и прагматичных расчетов (см. табл. 1) (Каргапольцева, 2025; Тряпкина, 2024).

Таблица 1. Сравнительный анализ по ключевым критериям

Критерий сравнения	Социальные гранты (напр., «Росмолодёжь.Гранты»)	Коммерческие гранты (напр., «УМНИК», «Студенческий стартап»)	Вывод по привлекательности
1. Финансовая мотивация и объем финансирования	Средства выделяются на реализацию конкретного социально-значимого проекта (мероприятия, школа, форум). Деньги являются целевыми и не становятся личным доходом инициатора. Суммы могут быть значительными (до нескольких млн руб.), но строго контролируются по смете	Грант является инвестицией в разработку и запуск бизнеса. Средства могут тратиться на оборудование, зарплаты, материалы. В случае с «Студенческим стартапом» 1 млн руб. – это прямой грант на развитие компании учредителя. Есть потенциал для последующего привлечения крупных инвестиций («Старт» – до 15 млн руб.)	Прямая финансовая выгода для студента выше в коммерческих грантах. Они могут быть первым капиталом для собственного дела. Социальные гранты предлагают не личный доход, а бюджет на общественное мероприятие
2. Карьерный и профессиональный рост	Развивает «гибкие навыки» (soft skills): управление проектами, командная работа, коммуникации, работа в правовом поле НКО. Формирует полезные связи в общественной и государственной сфере (органы власти, НКО). Может помочь в построении карьеры в госсекторе, политике, социальном предпринимательстве	Формирует «жесткие навыки» (hard skills) в области технологий, бизнес-моделирования, финансов, IP. Дает опыт создания реального бизнеса. Формирует связи с инвестиционным и бизнес-сообществом, потенциальными партнерами и заказчиками. Является мощным пунктом в резюме для tech-рынка	Привлекательность зависит от карьерной траектории. Для будущих госслужащих, НКО-лидеров, общественных деятелей – социальные гранты. Для будущих предпринимателей, инженеров, IT-специалистов, ученых-коммерциализаторов – коммерческие гранты
3. Смысловая и мотивационная составляющая	Внутренняя мотивация: альтруизм, желание изменить общество, решить конкретную социальную проблему (экология, инклюзия, патриотика, культура). Высокая степень самореализации через служение и признание общественной пользы	Внутренняя мотивация: амбиции создателя, инновационный драйв, желание создать технологию или продукт «с нуля», доказать конкурентоспособность на рынке. Самореализация через технологическое	Паритет. Привлекательность определяется ценностными установками студента. Для одних высший смысл – социальный эффект, для других – инновация и рыночное признание

		творчество и рыночный успех	
4. Сложность и специфика реализации	Основная сложность – организационная и бюрократическая: проведение мероприятий, отчетность по целевому использованию средств, взаимодействие с партнерами и волонтерами. Результат – событие или социальный эффект, который сложно измерить в денежном эквиваленте	Основная сложность – технологическая и рыночная: создание работающего прототипа, анализ рынка, поиск первых клиентов, защита интеллектуальной собственности. Результат – продукт, технология или компания с четкими метриками (продажи, пользователи, патенты)	Привлекательность для разных типов личности. Социальные проекты привлекательны для организаторов и коммуникаторов. Коммерческие – для инженеров, исследователей и «технарей»
5. Временные рамки и устойчивость	Часто имеют четкие, короткие сроки (проведение форума, фестиваля, школы в течение года). После реализации проект часто завершается или требует новых грантов. Устойчивость зависит от регулярного финансирования	Нацелены на создание устойчивого бизнеса. Проект после гранта должен жить и развиваться самостоятельно, генерируя доход. Это долгосрочная история с перспективой на годы	Коммерческие гранты предлагают более долгосрочную и потенциально самоокупаемую перспективу, что может быть привлекательнее для студентов, думающих о будущем
6. Соответствие профилю обучения (для медиков)	Позволяют решать проблемы общественного здоровья, санитарного просвещения, помощи конкретным группам пациентов. Соответствуют этической составляющей профессии, но часто не связаны напрямую с клиническими или исследовательскими навыками	Позволяют коммерциализировать медицинские и биотехнологические идеи (новый прибор, диагностикум, IT-сервис). Требуют и развивают глубокие профильные знания, но могут уводить от клинической практики в бизнес	Медикам-исследователям с интересом к технологиям ближе коммерческие гранты. Будущим организаторам здравоохранения, эпидемиологам, общественным врачам – социальные

Анализ наиболее массовых и финансово привлекательных конкурсов выявил их единую рыночную логику:

1. Конкурсы Фонда содействия инновациям («Умник», «Старт») – являются классическим примером прямой поддержки коммерциализации. «Умник» (до 1 млн руб.) ориентирован на Proof-of-Concept, а «Старт» (до 10 млн руб.) – на создание и развитие малого инновационного предприятия

(МИП). Критерии оценки сфокусированы на рыночном потенциале, бизнес-модели и планах продаж, а не на социальном или клиническом эффекте для государственной системы.

2. Конкурс «Студенческий стартап» – прямая грантовая поддержка (1 млн руб.) для создания бизнеса студентом. Является ключевым элементом программы «Платформа университетского технологического предпринимательства».

3. Программа «Стартап как диплом» – представляет собой системную институциональную инновацию, легитимизирующую замену традиционной выпускной квалификационной работы (ВКР) на разработку и защиту собственного стартап-проекта. Это формально закрепляет предпринимательскую деятельность как альтернативную и равнозначную результату освоения образовательной программы, напрямую конкурируя с классической исследовательской или клинической ВКР.

1. Доминанта коммерциализационной парадигмы в грантовой системе. Анализ показал, что перечисленные конкурсы структурно нацелены на выход в рыночную среду:

- Критерии оценки: ключевыми являются «рыночный потенциал», «конкурентное преимущество», «бизнес-модель», «планы по продажам», а не «потенциальный вклад в повышение доступности или качества помощи в государственной системе».

- Ожидаемый результат: создание малого инновационного предприятия (МИП), вывод продукта на рынок, привлечение частных инвестиций.

- Финансовый дисбаланс – гранты на «коммерциализацию» (до 1-3 млн. руб. на этапе НИОКР, с перспективой дальнейших инвестиций) зачастую существенно превышают финансирование, доступное для прикладных исследований в интересах конкретного ЛПУ или для методических разработок в педагогике медицины, не говоря уже о социальных проектах (Палаткина, 2023; Кисова, 2023).

2. Эффект «перетягивания» ресурсов и внимания. Данная парадигма оказывает трансформационное воздействие на медицинский вуз:

- Кадровый – наиболее активные и талантливые преподаватели-исследователи, способные быть научными руководителями, вынуждены (или целенаправленно стимулируются) формулировать проектные заявки в логике бизнес-планирования.

- Студенческий – мотивированные студенты, участвуя в таких конкурсах, получают не столько углубленные клинические или научно-исследовательские компетенции, сколько навыки стартап-менеджмента. Их карьерные траектории начинают строиться вокруг перспективы основания собственного бизнеса или трудоустройства в биотех/IT-компанию, а не вокруг роста в иерархии государственной клиники.

- Репутационный и материальный – победы в таких конкурсах становятся значимым показателем «инновационности» вуза, прямо влияющим на его рейтинг и возможность привлечения внебюджетных средств для обновления инфраструктуры (Гранты как вектор развития образовательной организации, 2024).

3. Конфликт миссий. Таким образом, формируется этико-организационный конфликт:

Миссия декларируемая (институциональная) – готовить врача-практика для первичного звена, стационаров, системы ОМС, чьи профессиональные ценности центрированы на пациенте, а не на прибыли. Миссия финансируемая (латентная) – воспитывать медицинского технопредпринимателя, ориентированного на рыночный успех, патентование, создание востребованного рыночного продукта/сервиса.

4. Риски для системы здравоохранения. Основной риск заключается в систематическом «оттоке» интеллектуального и инновационного потенциала из сферы решения фундаментальных проблем государственного здравоохранения (оптимизация маршрутизации, профилактика, управление в условиях ресурсных ограничений) в сферу, где прибыльность определяет приоритеты.

Выявленная коммерциализационная доминанта не является стихийным процессом, а представляет собой результат целенаправленной государственной политики в сфере высшего образования. Ключевую роль в ее реализации играет Проектный офис по развитию молодежного предпринимательства, функционирующий при Министерстве науки и высшего образования РФ. Анализ

его деятельности позволяет утверждать, что поддержка предпринимательства трансформируется из одной из многих задач вуза в его системную, централизованно управляемую функцию.

Основные направления работы Проектного офиса, значимые для медицинских университетов, включают:

1. Методическое и ресурсное обеспечение: Создание и тиражирование типовых образовательных программ, курсов и модулей по технологическому предпринимательству для интеграции в учебные планы всех направлений подготовки, включая медицинские.

2. Акселерация и инфраструктура: Координация создания и развития на базе вузов стартап-студий, акселераторов и бизнес-инкубаторов, которые становятся физическими центрами притяжения для студентов, желающих работать над коммерческими проектами. Это создает параллельную, мощно ресурсируемую образовательно-внедренческую среду, конкурирующую за время и внимание студента с клиническими кафедрами.

3. Кадровое обеспечение: Программы подготовки и повышения квалификации для преподавателей и «стартап-лидеров», цель которых – сформировать в каждом вузе пул сотрудников, мотивированных и обладающих компетенциями для наставничества именно в предпринимательских проектах, а не в академических исследованиях или клинической практике.

4. Нормативное закрепление: Разработка и продвижение механизмов, позволяющих учитывать создание стартапов и получение грантов как показатели эффективности работы вузов и их сотрудников, что напрямую влияет на финансирование и репутацию.

5. Сетевые и конкурсные мероприятия: Организация и продвижение таких флагманских конкурсов, как «Студенческий стартап», которые выступают кульминацией всей этой экосистемы, финализируя процесс в виде конкретного финансового вливания в коммерчески перспективный проект (Гранты как одна из форм поддержки бизнеса, 2025).

Таким образом, Проектный офис выступает системным оператором, переводящим разрозненные грантовые конкурсы в целостную логику трансформации университетской среды. Для медицинского вуза это означает, что давление в сторону коммерциализации исходит не только от «рынка» или инициативы отдельных преподавателей, но и является элементом официальной повестки, спускаемой сверху через методические рекомендации, отчетные показатели и создание альтернативной карьерной траектории внутри самого университета. Это многократно усиливает описанный выше конфликт миссий, так как административный ресурс и энергия вуза начинают закономерно перераспределяться в пользу выполнения этих новых, четко сформулированных и контролируемых государством задач по развитию молодежного предпринимательства.

Заключение

Проведенный анализ подтверждает наличие объективного противоречия между стратегией поддержки коммерциализации через грантовые механизмы и традиционной миссией медицинских университетов. Участие в подобных конкурсах, будучи важным для развития инновационного климата и привлечения ресурсов, создает системный перекос в ценностных и карьерных ориентациях академического сообщества.

Для минимизации данного конфликта необходима целенаправленная ребалансировка грантовой политики на государственном и внутривузовском уровнях:

Создание специализированных грантовых линий с фокусом на «инновации для государственного здравоохранения». Критериями успеха должны быть не объем продаж, а доказанное внедрение в практику ЛПУ, повышение эффективности, улучшение эпидемиологических показателей.

Интеграция в образовательные программы модулей, которые учат применять предпринимательское мышление и проектные методики для оптимизации работы внутри государственной системы, а не только для выхода из нее.

Развитие государственно-частного партнерства в форме заказов от региональных органов здравоохранения на R&D, выполняемые вузами, что создаст легитимный финансовый поток, альтернативный чисто коммерческим грантам.

В современной студенческой среде общая привлекательность коммерческих грантов имеет тенденцию к преобладанию по прагматичным причинам – это прямой путь к собственному бизнесу и финансовой независимости. Однако медицинский университет не должен становиться «инкубатором стартапов» в ущерб основной функции. Его адаптация к современным реалиям должна выражаться в гибридизации компетенций выпускника, где предпринимательская жилка направлена на модернизацию и повышение устойчивости той самой системы, для работы в которой он и был подготовлен. Требуется сознательная политика по подчинению инструментов коммерциализации высшей цели – сохранению и развитию публичного здравоохранения.

Список литературы

1. Афанасьева Е.Е., Таршикова А.Е. Гранты и субсидии как финансовый инструмент развития бизнеса // Новая экономика: институты, инструменты, тренды: мат. VII Всерос. науч.-прак. конф. (7 июня 2024 г., Орел). Орел: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2024. С. 12-18.
2. Чмир Р.А., Чендев Н.Д., Привалов А.А., Володина С.Л. Гранты как вектор развития образовательной организации // Наука и Образование. 2024. Т. 7. № 4. С. 43.
3. Грязнева П.А., Волкова Л.Г. Гранты как одна из форм поддержки бизнеса // Наука и Образование. 2025. Т. 8. № 2.
4. Каргапольцева Н.А., Самаркина Е.А. Социализация подростков: гранты Росмолодежи // Образование от «А» до «Я». 2025. № 4. С. 52-54.
5. Кисова А.Е., Азизов О.М. Гранты как инструмент реализации социальных инициатив молодежных организаций в Российской Федерации // Инновационная экономика и право. 2023. № 2(25). С. 54-61.
6. Конышев Н.С. Гранты: как источник финансирования молодежных инициатив // Актуальные проблемы современного социального знания: мат. Всерос. науч.-прак. конф. (29 мая 2025 г., Красноярск). Красноярск: Сибирский государственный университет науки и технологий им. ак. М.Ф. Решетнева, 2025. С. 107-113.
7. Кретьева Н.В., Кузнецова Н.Ю. Гранты как форма поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций // Байкальская наука: идеи, инновации, инвестиции: мат. Всерос. науч.-прак. конф. (20 апреля 2023 г., Иркутск). Ч. 1. Иркутск: Иркутский национальный исследовательский технический университет, 2023. С. 213-216.
8. Лешина М.А. Гранты и субсидии, как основа развития молодежного предпринимательства // Общество и экономическая мысль в XXI в.: пути развития и инновации: мат. XI Межд. науч.-прак. конф. (20 апреля 2023 г., Воронеж). Воронеж: Научная книга, 2023. С. 408-412.
9. Некрасова Д.В., Урасова А.А. Гранты на реализацию социально-значимых проектов физическими лицами как составляющая третьего сектора экономики // Актуальные проблемы социально-экономического развития промышленного региона: мат. VII Межд. науч.-прак. конф. (22 мая 2025 г., Алчевск). Алчевск: Донбасский государственный технический университет, 2025. С. 91-94.
10. Палаткина Г.В., Хусаинов Р.Р. Гранты социально-значимой направленности как метод стимулирования активной гражданско-патриотической позиции студентов // Патриотическое воспитание через сохранение памяти семьи: традиции и инновации: мат. Межд. науч.-прак. конф. (20 апреля 2023 г., Астрахань). Астрахань: Индивидуальный предприниматель Сорокин Роман Васильевич, 2023. С. 203-208.
11. Свердлов Е.Д. Инкрементная наука: статьи и гранты, да, открытия, нет // Молекулярная генетика, микробиология и вирусология. 2018. Т. 36. № 4. С. 168-176.
12. Силаев Д.А. Стоит ли подавать заявки на гранты? // Актуальные проблемы и инновации в науке и образовании: исследования молодых: мат. II Всерос. науч.-прак. конф. для студ., магист., асп. и уч. сред. общ. обр. (9-10 апреля 2025 г., Мелитополь). Мелитополь: Мелитопольский государственный университет, 2025. С. 383-386.

13. Тряпкина К.Е. Направления реализации грантовой поддержки программы «Росмолодёжь. Гранты» // Инженерные кадры – будущее инновационной экономики России. 2024. № 1. С. 1453-1457.
14. Хорева, Л.В., Кулагин Ю.Н. Гранты и конкурсы как форма проектной деятельности обучающихся // Туризм и образовательные технологии в цифровой экономике (Промышленный туризм): мат. IX Межд. науч.-прак. конф. (3 декабря 2024 г., Санкт-Петербург). СПб.: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2024. С. 290-296.
15. Хусаинов Э.Р., Расходова И.А. Гранты как условие современного образования // Перспективные научные исследования высшей школы: Материалы мат. Всерос. науч.-прак. студ. конф. (25 мая 2023 г., Рязань). Ч. I. Рязань: Рязанский государственный агротехнологический университет им. П.А. Костычева, 2023. С. 297-298.

The contradiction between the mission of medical education and the dominance of commercialization grant strategies

Vladimir I. Demakov

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Youth Policy and Educational Activities, Head of the Department of Medical and Biological Physics
Irkutsk State Medical University
Irkutsk, Russia
demakovvi@yandex.ru
ORCID 0000-0001-8684-2329

Marina V. Dudar

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Dentistry, Associate Professor of the Department of Therapeutic Dentistry
Irkutsk State Medical University
Irkutsk, Russia
dudareschka@mail.ru
ORCID 0000-0001-5559-6743

Received 10.01.2026

Accepted 23.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 378.6

DOI 10.25726/y8357-8392-0621-w

EDN GWBSFF

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the emerging conflict between the traditional social and state mission of medical university education and the new grant policy imposed by the commercialization and entrepreneurial paradigm. Based on the analysis of the structure and target goals of leading Russian grant competitions (Ya v dele, Umnik, Studencheskiy startup, Start), as well as systemic initiatives – the Startup as Diploma program and the activities of the Project Office for Youth Entrepreneurship Development of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation – a persistent orientation bias towards the creation of private commercial enterprises has been identified. A comparative analysis of the attractiveness of social and commercial grants for students is presented, demonstrating the dominance of pragmatic motives in favor of commercialization instruments. It is proved that the financial and reputational attractiveness of such competitions, supported by administrative

resources, leads to a significant transformation of educational priorities, students' value orientations, and personnel planning in medical universities. The result is a systemic ethical and organizational conflict between the institutional goal of training personnel for public healthcare and instrumental practices that redirect intellectual potential to the private sector. The conclusion proposes vectors for rebalancing grant policy through the creation of specialized competitions for the needs of public healthcare and the adaptation of educational programs.

Keywords

medical education, grant policy, commercialization, university mission, public healthcare, entrepreneurship, innovation, and educational ethics.

References

1. Afanasyeva, E.E. Grants and subsidies as a financial tool for business development / E.E. Afanasyeva, A.E. Tarshikova // New economy: institutions, tools, trends: Proceedings of the VII All-Rus. scien. and prac. conf. (June 07, 2024, Orel). Orel: I.S. Turgenev Orel State University, 2024. pp. 12-18.
2. Chmir R.A., Chendev N.D., Privalov A.A., Volodina S.L. Grants as a vector for the development of an educational organization // Science and education. 2024. Vol. 7. № 4. P. 43.
3. Gryazneva P.A., Volkova L.G. Grants as one of the forms of business support // Science and education. 2025. Vol. 8. № 2.
4. Kargapol'tseva N.A., Samarkina E.A. Socialization of teenagers: Rosmolodezh grants // Education from A to Z. 2025. № 4. pp. 52-54.
5. Kisova A.E., Azizov O.M. Grants as a tool for implementing social initiatives of youth organizations in the Russian Federation // Innovative economics and law. 2023. № 2(25). pp. 54-61.
6. Konyshov N.S. Grants as a source of funding for youth initiatives // Current problems of modern social knowledge: mat. of the All-Rus. scien. and prac. conf. (May 29, 2025, Krasnoyarsk). Krasnoyarsk: Academician M.F. Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, 2025. pp. 107-113.
7. Kretova N.V., Kuznetsova N.Yu. Grants as a form of support for socially oriented non-profit organizations // Baikal science: ideas, innovations, investments: mat. of the All-Rus. scien. and prac. conf. (April 20, 2023, Irkutsk). Vol.1. Irkutsk: Irkutsk National Research Technical University, 2023. pp. 213-216.
8. Leshina M.A. Grants and subsidies as the basis for the development of youth entrepreneurship // Society and economic thought in the 21st century: paths of development and innovation: mat. of the XI Inter. scien. and prac. conf. (April 20, 2023, Voronezh). Voronezh: Science book, 2023. pp. 408-412.
9. Nekrasova D.V., Urasova A.A. Grants for the implementation of socially significant projects by individuals as a component of the third sector of the economy // Current problems of socio-economic development of an industrial region: mat. of the VII Inter. scien. and prac. conf. (May 22, 2025, Alchevsk). Alchevsk: Donbass State Technical University, 2025. pp. 91-94.
10. Palatkina G.V., Khusainov R.R. Socially significant grants as a method of stimulating students' active civic and patriotic position // Patriotic education through preserving family memory: traditions and innovations: mat. of the Interreg. scien. and prac. conf. (April 20, 2023, Astrakhan). Astrakhan: Individual Entrepreneur Roman Vasilyevich Sorokin, 2023. pp. 203-208.
11. Sverdlov E.D. Incremental science: articles and grants, yes, discoveries, no // Molecular genetics, microbiology and virology. 2018. Vol. 36. № 4. pp. 168-176.
12. Silaev D.A. Is it worth applying for grants? // Current problems and innovations in science and education: research of young people: mat. of the II all-Rus. scien. and prac. conf. of stud., master's students, postgrad. stud. and secondary school stud. (April 09-10, 2025, Melitopol). Melitopol: Melitopol State University, 2025. pp. 383-386.
13. Tryapkina K.E. Areas of implementation of grant support for the Rosmolodezh Grants program // Engineering personnel as the future of Russia's innovative economy. 2024. № 1. pp. 1453-1457.
14. Khoreva L.V., Kulagin Yu.N. Grants and competitions as a form of project activity of students // Tourism and educational technologies in the digital economy (industrial tourism): mat. of the IX Inter. scien. and

prac. conf. (December 03, 2024, Saint Petersburg). SPb.: Saint Petersburg State University of Economics, 2024. pp. 290-296.

15. Khusainov E.R., Raskhodova I.A. Grants as a condition of modern education // Promising scientific research of higher school: Proceedings of the All-Rus. stud. scien. conf. (May 25, 2023, Ryazan). Vol. I. Ryazan: P.A. Kostychev Ryazan State Agrotechnological University, 2023. pp. 297-298.

Сопоставительный анализ фонетических трудностей у испаноязычных учащихся при освоении русской артикуляции и интонации на начальном этапе обучения

Александр Адольфович Арский

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Иностранных и русского языков

Сибирский юридический институт МВД России

Красноярск, Россия

arski7@yandex.ru

ORCID 0000-0002-9727-5232

Поступила в редакцию 14.01.2025

Принята 24.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 372.881.161.1

DOI 10.25726/I9007-5907-9189-j

EDN CAPMFH

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматриваются фонетические трудности, с которыми сталкиваются испаноязычные учащиеся на начальном этапе овладения русским произношением и интонацией. Исследование опирается на контрастивное сопоставление фонологических систем двух языков с привлечением данных о психофизиологических основах речепорождения и речевосприятия. Русская фонетическая система анализируется как совокупность перцептивно-моторных операций, при усвоении которых срабатывает механизм «фонологического сита» родного языка, вынуждающий учащегося подменять незнакомые оппозиции акустически сходными испанскими реализациями и тем самым формирующий устойчивый иностранный акцент. Показано, что на сегментном уровне ведущей зоной интерференции оказывается корреляция твердости–мягкости, не представленная в испанском системно: учащиеся прибегают к артикуляторным и фонологическим подстановкам типа «согласный + [j]», что препятствует формированию адекватного фонетического образа слова. Рассматриваются расхождения в артикуляции переднеязычных [т], [д], [н] – апиально-зубная установка испанского языка в сопоставлении с дорсальным укладом русского, – а также трудности, связанные с шипящими и аффрикатами, которые не имеют эквивалентов в испанском и потому подвергаются унификации или грубым заменам. Применительно к вокализму раскрывается проблема редукции безударных гласных, обусловленная расхождением силлабического ритма испанского и акцентного ритма русского, а также описывается артикуляционная специфика гласного [ы], смешение которого с [и] приводит к смыслоразличительным ошибкам. На супraseгментном уровне характеризуются расхождения интонационных контуров – в частности, при оформлении общих вопросов и при разграничении коммуникативных типов высказываний, где перенос испанской мелодической модели порождает эффекты незавершенности, переспроса или категоричности. Отдельное внимание уделяется трудностям слитной речи, синалефе, русским консонантным кластерам и характерной для испаноязычных тенденции к эпентезе; анализируется влияние темпа и паузации на качество реализации сегментов. Делается вывод о предсказуемой структуре ошибок испаноязычного контингента и обосновывается необходимость системной, осознанно управляемой фонетической работы, которая должна интегрироваться с лексико-грамматическим усвоением и быть направлена на предупреждение фоссилизации интерференционных явлений.

Ключевые слова

фонетическая интерференция, испаноязычные учащиеся, русская артикуляция, твердость–мягкость согласных, русская интонация.

Введение

Обучение русскому языку как иностранному в испаноязычной аудитории с неизбежностью ставит перед преподавателем задачу преодоления целого ряда лингвистических барьеров, причем фонетический уровень среди них занимает особое положение. Слухо-произносительные навыки составляют тот фундамент, на котором строится дальнейшая коммуникативная компетенция, и именно здесь преподаватель сталкивается с наиболее упорным сопротивлением, обусловленным жесткостью артикуляционных стереотипов родного языка учащегося. Овладение иноязычным произношением не сводится к механической тренировке органов речи: по сути это когнитивная деятельность, включающая перцепцию звукового потока, осмысление новых фонологических оппозиций и перекодирование акустических сигналов в моторные команды. Работая с носителями испанского языка, методист имеет дело с комплексом интерференционных явлений, продиктованных типологической дистанцией двух систем – флективного русского языка с его развитым консонантизмом и подвижным ударением и испанского, тяготеющего к вокалической гармонии и размеренному ритму.

Родная фонетическая система функционирует как перцептивный фильтр, сквозь который учащийся воспринимает звуковой поток чужого языка. Н.С. Трубецкой ввел для обозначения этого явления термин «фонологическое сито»: незнакомые звуки проходят через него и подменяются акустически сходными единицами материнской системы. Испаноговорящие студенты, приступающие к изучению русского, подсознательно заменяют русские фонемы испанскими аллофонами, что ведет к формированию устойчивого акцента, способного на начальном этапе затруднять смысловоразличение и, следовательно, коммуникацию в целом. Дополнительной сложностью является то, что артикуляционная база испанского отличается большей напряженностью и фронтальностью по сравнению с русской; поэтому учащимся приходится не только усваивать отдельные звуки, но и существенным образом перестраивать привычный уклад речевого аппарата.

Глубина фонетической интерференции требует серьезного теоретического осмысления. В методике преподавания русского языка как иностранного контрастивный анализ применяется давно, однако проблема обучения именно испаноязычных учащихся нуждается в постоянном уточнении с учетом современных данных фонологии. Речь идет не просто о постановке отдельных звуков, а о формировании целостного фонетического образа слова и высказывания. Русский вокализм – прежде всего явление редукции, совершенно чуждое испанской фонетике, – оказывается одним из главных камней преткновения. В испанском языке гласные сохраняют качественную определенность вне зависимости от позиции ударения; в русском же качественная и количественная редукция преобразует звуковой облик слова до неузнаваемости, порождая трудности и при говорении, и при аудировании.

Системная природа языка предполагает, что сбой в одном звене провоцирует сдвиги в смежных. Отсутствие навыка редукции деформирует ритмическую структуру слова, а вслед за ней – интонационный рисунок фразы, искажая ее коммуникативный смысл. Интонация как суперсегментный уровень для испаноязычного учащегося нередко оказывается задачей более трудной, нежели артикуляция отдельных сегментов. Специфика движения тона в русских вопросительных конструкциях вступает в противоречие с мелодикой испанской речи; несовпадение интонационных центров и направления тонального движения приводит к тому, что русская речь испаноязычного студента может восприниматься как чрезмерно эмоциональная, монотонная или несущая нежелательные смысловые оттенки – например, категоричность вместо вопроса.

Материалы и методы исследования

Исследование построено на совокупности общенаучных и лингвистических методов, ориентированных на выявление и систематизацию зон потенциальной интерференции. Методологическим ядром послужил контрастивный метод, позволяющий через наложение двух

фонологических систем – русской и испанской – прогнозировать типичные ошибки учащихся. В основе подхода лежит анализ артикуляторных и акустических характеристик фонем, а также просодических моделей обоих языков. Проведенный структурно-функциональный анализ дал возможность вычленить дифференциальные признаки, значимые для педагогического процесса, отсеяв при этом второстепенные различия, не оказывающие заметного влияния на коммуникацию на начальной ступени обучения.

Обзор специальной литературы по фонологии, артикуляторной фонетике и методике преподавания иностранных языков позволил свести воедино разрозненные данные об испанском и русском произношении. В работе задействован метод моделирования фонетических процессов, с помощью которого реконструирован механизм формирования акцента. Аналитическому рассмотрению подвергались как классические труды по общей фонетике, так и современные исследования в области глоттодидактики. Особый акцент сделан на сопоставлении артикуляционных баз двух языков, что обнаружило физиологические предпосылки фонетических трудностей. Методы типологического обобщения использовались для классификации ошибок по уровням языковой системы: сегментному – гласные и согласные – и супraseгментному – ударение, ритм, интонация.

Результаты и обсуждение

Ключевая трудность при обучении испаноязычных студентов русской фонетике кроется в глубоком различии консонантных систем, и прежде всего – в наличии в русском языке корреляции твердости–мягкости, несущей смысловозначительную функцию. В испанском палатальность не выступает системным признаком, охватывающим большинство согласных: хотя в нем и присутствуют палатальные звуки – [ɲ] (año), [ʎ] (в тех диалектах, которые разграничивают pollo и royo), – носители испанского воспринимают их как самостоятельные фонемы, а не как парные корреляты соответствующих твердых. Столкновение с русской системой, где пятнадцать пар согласных противопоставлены по твердости–мягкости, порождает у испаноговорящих учащихся ощутимый когнитивный дискомфорт. Типичная ошибка – замена мягкого согласного сочетанием «твердый согласный + [j]»: скажем, слово «нет» произносится как [njet] вместо [n'et]. Причина состоит в том, что для родного языка учащегося последовательность согласного и палатального глайда вполне обычна, тогда как единая артикуляция мягкого согласного – с одновременным подъемом спинки языка к твердому небу и основной смычкой – требует выработки нового нейромоторного навыка (Ульянова, 2022).

Еще один критический участок в области консонантизма – артикуляция переднеязычных [t], [d], [n]. В испанском эти звуки зубные или межзубные (в особенности [d] в позиции между гласными); русский же нормативный уклад предполагает, что кончик языка опирается на нижние зубы, а передняя часть спинки языка смыкается с верхними зубами и альвеолами. Испанская апиально-зубная установка сообщает русской речи заметный «шепелявый» призвук и, что существеннее, затрудняет постановку мягких пар: из апиального положения переход к палатализации дается труднее (Рустамзода, 2023). Глухие смычные [p], [t], [k] в испанском произносятся без аспирации – так же, как в русском, и это положительный фактор переноса; однако звонкие [b], [d], [g] в испанском между гласными склонны к спондизации, т.е. превращению в щелевые, что в русском недопустимо: здесь смычка сохраняется четкой во всех позициях. Оглушение звонких на конце слова – фонетический закон русского языка, который испаноговорящие на первых порах нередко нарушают, поскольку конечные согласные в испанском (кроме [s], [n], [l], [r], [d]) встречаются редко, а звонкие в этой позиции практически не представлены.

Отдельный блок трудностей связан с шипящими и аффрикатами. Русские [ш], [ж], [щ'], [ч'], [ц] не находят прямых соответствий в испанской системе – исключением отчасти служит [tʃ] (ch), близкий к русскому [ч'], но артикулируемый тверже и напряженнее. Различение [ш] и [щ'] представляет классическую проблему (Пышечкина, 2024): учащиеся унифицируют эти звуки, подставляя свой [tʃ] или нечто, приближающееся к английскому [ʃ]. Аффриката [ц] тоже вызывает затруднения – ее нередко подменяют сочетанием [ts] или просто [s]. Звук [ж] часто реализуется как [j] или как испанское [x] (jota), что грубо искажает фонетический облик слова. Для выработки корректной артикуляции шипящих

необходимо формировать у учащихся ощущение «второго фокуса» и контроль над положением губ, активно участвующих в произнесении [ш] и [ж].

В сфере вокализма основная трудность определяется не столько количеством гласных фонем – пять в испанском при шести основных в русском (если квалифицировать [ы] как самостоятельную единицу) или при пяти с широким диапазоном аллофонической вариативности в трактовке Московской фонологической школы, – сколько поведением гласных в речевом потоке (Акташ, 2022). Гласный [ы] артикуляционно сложен для испаноязычных: он требует оттягивания тела языка назад при высоком подъеме, что физиологически непривычно для носителя романского языка с его фронтальной артикуляционной базой. Подмена [ы] на [и] влечет за собой смысловоразличительные ошибки (мыл – мил, быть – бить). И все же еще более серьезной проблемой является редукция безударных гласных (Светличная, 2022). Испанский – язык силлабического типа: каждый слог произносится достаточно четко и имеет примерно равную длительность. Русский же принадлежит к акцентному типу, где ударный слог господствует по длительности и силе, а безударные подвергаются значительной редукции. Испаноязычные учащиеся склонны реализовывать безударные [o] и [a] как лабиализованный [o] и полнозвучный [a], что создает эффект «оканья» и нарушает ритмический рисунок русского слова. Освоение первой и второй степеней редукции предполагает коренную перестройку ритмического восприятия речи.

Интонационная сторона русской речи принадлежит к числу наиболее трудноразрешимых зон интерференции. Испанская интонация отличается более узким диапазоном частоты основного тона и более быстрой сменой тона внутри слога; русская, напротив, предполагает более резкие перепады на интонационном центре конструкции (Хлякин, 2025). Ядро противоречия обнаруживается в вопросительных предложениях без вопросительного слова: в испанском общий вопрос маркируется восходящим тоном к концу фразы, тогда как в русском, согласно системе интонационных конструкций Е.А. Брызгуновой, такой вопрос оформляется посредством ИК-3 – резкий подъем тона на центре и последующее падение в заударной части. Если испаноязычный студент использует привычную модель – подъем в самом конце, – русский собеседник может интерпретировать это как переспрос или незавершенное высказывание (Богданова, 2025). Не менее сложна дифференциация ИК-1 (завершенность) и ИК-2 (вопрос с вопросительным словом или требование): в испанском мелодические контуры этих коммуникативных типов устроены иначе. Когда студент прибегает к ИК-2 в ситуации вежливой просьбы, русскоязычный адресат нередко воспринимает это как грубость или приказ, поскольку усиление словесного ударения, естественное для испанского уха, звучит для русского слушателя императивно.

Взаимодействие сегментного и супraseгментного уровней отчетливо проявляется в феномене слитности речи. В испанском языке широко распространена синалефа – слияние гласных на стыке слов; это явление переносится и на русскую почву, где зияние на стыке слов подчиняется другим закономерностям (Нкетия, Дерябина, 2023). Помимо того, русское словообразование допускает сложные стечения согласных: здравствуйте, встреча, взгляд. Для испанской фонетики с ее тяготением к открытому слогу (CV) подобные кластеры представляют серьезное препятствие. Учащиеся подсознательно стремятся разбить группу согласных, вставляя протетический или эпентетический гласный (как правило, [e]): *здравствуйте, *вэстреча (Валипур, 2021). Эта тенденция объясняется привычкой к испанским словам типа escuela, español, где начальному s перед согласным неизменно предшествует гласный. Для преодоления этой привычки необходимы целенаправленные упражнения на консонантную сочетаемость и отработку взрывных и щелевых переходов.

Психолингвистика объясняет устойчивость фонетических ошибок прочностью нейронных связей, обслуживающих моторику родного языка. Слуховой контроль на начальном этапе еще недостаточно сформирован, чтобы учащийся мог самостоятельно корректировать собственное произношение (Степанец, 2023): он «слышит» не объективный физический сигнал, а наиболее близкую по звучанию фонему своей системы. Именно поэтому имитационный метод, традиционно применяемый при обучении, необходимо сочетать с аналитическим подходом – с объяснением артикуляционного уклада: положения языка, губ, работы голосовых связок (Бархударова, 2025). Сознательное управление

органами речи позволяет обойти автоматизмы родного языка и запустить формирование новых моторных программ. Существенно, что фонетическая компетенция не изолирована от других языковых уровней: она тесно переплетена с лексической и грамматической правильностью. Ошибки в ударении способны изменить грамматическую форму слова – падеж, число, время, – что делает фонетику своего рода ключом к грамматической системе русского языка (Дронова, 2025).

С позиций сравнительной типологии заслуживает внимания и различие в характере ударения. Испанское ударение подчинено строгим правилам: оно, как правило, падает на предпоследний слог, если слово оканчивается на гласный, *n* или *s*, – и носитель легко определяет ударный слог при чтении незнакомого текста. Русское же ударение свободно и подвижно, что ставит испаноговорящего учащегося в ситуацию полной непредсказуемости (Куцепалова, 2022). Необходимость запоминать акцентное место в каждом слове и учитывать его сдвиги при словоизменении порождает значительные когнитивные затруднения и требует постоянной тренировки акцентологических моделей. Ошибки в ударении, как правило, сопровождаются отсутствием редукции – и в совокупности эти факторы формируют выраженный иностранный акцент, серьезно затрудняющий понимание. Работа над ритмикой слова должна идти параллельно с усвоением грамматических парадигм, чтобы акцентологические модели закреплялись в сознании учащихся как часть морфологического образа слова (Зыкова, 2022).

Интерференция затрагивает и эмоционально-экспрессивный пласт речи. Тембральные характеристики голоса, темп и паузация различаются в русском и испанском языках довольно ощутимо. Испанская речь, как правило, протекает быстрее и энергичнее, с меньшим числом пауз хезитации; перенос этого темпа на русскую почву без достаточного артикуляционного контроля приводит к «смазыванию» звуков и проглатыванию окончаний (Азади, 2025). На начальном этапе преподавателю целесообразно искусственно замедлять темп речи учащихся, добиваясь отчетливости артикуляции и верной расстановки синтагматических пауз. Обучение интонационному членению фразы помогает справляться с длинными предложениями и корректно передавать логические связи между частями высказывания. Следует учитывать, что в русском языке интонация нередко берет на себя функции, которые в других языках выполняются грамматическими частицами или порядком слов; игнорирование интонационных упражнений, таким образом, существенно обедняет коммуникативный потенциал учащихся.

Заключение

Проведенный сопоставительный анализ фонетических систем русского и испанского языков выявляет глубокие типологические расхождения, определяющие сложность овладения русским произношением для испаноязычной аудитории. Основные зоны интерференции охватывают сегментный уровень – консонантизм (корреляция твердости–мягкости, артикуляция шипящих и аффрикат) и вокализм (редукция безударных гласных, артикуляция [ы]) – и супraseгментный уровень (ритмика слова, интонационные конструкции, подвижное ударение). Артикуляционная база испанского языка, отличающаяся напряженностью и передней локализацией, вступает в противоречие с русской фонетикой, требующей более широкого диапазона движений языка и активной работы средней части его спинки при палатализации.

Для преодоления фонетического барьера необходим специально разработанный вводно-фонетический курс, опирающийся на сознательно-практический метод и учитывающий особенности родного языка учащихся. Игнорирование специфики национальной интерференции чревато фоссилизацией ошибок, которые впоследствии практически не поддаются коррекции. Результативное обучение предполагает не только тренировку слуха и артикуляционного аппарата, но и формирование новой фонологической компетенции – способности различать смыслоразличительные признаки чужого языка и отсеивать нерелевантные признаки родного. Работа над произношением должна быть системной и не прекращаться на протяжении всего курса обучения, органично вплетаясь в занятия по грамматике и практике речи.

Результаты теоретического анализа свидетельствуют о том, что акцент испаноязычных учащихся обладает предсказуемой структурой, а значит, преподаватель получает возможность

превентивно работать над наиболее уязвимыми участками языковой системы. Понимание механизмов взаимодействия двух систем позволяет оптимизировать отбор учебного материала и выстроить более рациональную траекторию обучения. Фонетическая корректность речи выступает залогом успешной социальной адаптации и профессиональной реализации иностранных граждан в русскоязычной среде, что подтверждает значимость дальнейшего совершенствования методик преподавания фонетики. Практическая перспектива видится в создании учебных пособий и цифровых тренажеров, ориентированных на конкретный этнолингвистический контингент и способных обеспечить индивидуализированный подход к формированию слухо-произносительных навыков.

Список литературы

1. Азади Р., Валипур А. Сопоставительное исследование супraseгментных единиц русского и персидского языков в речи иранских студентов при освоении интонационной конструкции // Филологические науки в МГИМО. 2025. Т. 11. № 1. С. 131-145.
2. Акташ Р. Фонетическая интерференция на начальном уровне обучения русскому языку в турецкоязычной аудитории // Русский язык за рубежом. 2022. № 3(292). С. 80-83.
3. Бархударова Е.Л., Соколовская И.С. Анализ позиционных закономерностей фонетики родного языка в контексте обучения иностранных студентов русскому произношению // Высшее образование сегодня. 2025. № 4. С. 33-39.
4. Богданова А.В. Трудности овладения русским языком обучающимися-инофонами // Начальная школа. 2025. № 11. С. 56-59.
5. Валипур А., Джамалзад М. Экспериментальное исследование акустических факторов произношения русских щелевых согласных в иранской аудитории // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 3. С. 65-76.
6. Дронова С.Ю. Актуальные проблемы преподавания фонетики испанского языка: анализ трудностей и заблуждений // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31. № 1. С. 132-139.
7. Зыкова С.А., Мужбатуллина Д.Р. Фонетическая интерференция как проблема взаимодействия двух изучаемых языков: испанский на базе английского // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2022. № 1. С. 17-28.
8. Куцепалова О.А. Озвучивание анимации как средство развития фонематического восприятия и фонетических навыков интонирования // Проблемы современной лингводидактики. 2022. № 18. С. 4-9.
9. Нкетия Ю., Дерябина С.А. Прогнозирование фонетической интерференции в речи ганских студентов, изучающих русский язык в условиях языковых контактов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева (Вестник КГПУ). 2023. № 4(66). С. 88-100.
10. Пыщечкина М.А. Коррекция произношения русских сибилантов носителями испанского языка // Современное педагогическое образование. 2024. № 1. С. 351-354.
11. Рустамзода М.Р. К вопросу о некоторых трудностях при обучении русскому произношению студентов-таджиков // Вестник Таджикского национального университета. 2023. № 10. С. 235-242.
12. Светличная А.А. Проблемы фонетической интерференции при обучении русскоговорящих студентов испанской фонетике // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. 2022. № 1(2). С. 120-122.
13. Степанец Л.Е. Фонетико-фонематические упражнения для первоклассников-инофонов при освоении русского языка // Педагогическое образование в России. 2023. № 5. С. 83-95.
14. Ульянова Л.А., Перова А.К. Особенности и приемы формирования фонетических навыков у студентов начальных курсов университета // Психология человека и общества. 2022. № 9(50). С. 55-61.

15. Хлякин О.С., Думлер Н.П., Тюрина Т.В. Изложение материала артикуляционной фонетики в современных учебниках по РКИ // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86-4. С. 313-316.

Comparative analysis of phonetic difficulties faced by Spanish-speaking learners in mastering Russian articulation and intonation at the initial stage of learning

Alexander A. Arskiy

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign and Russian Languages
Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Krasnoyarsk, Russia

arski7@yandex.ru

ORCID 0000-0002-9727-5232

Received 14.01.2026

Accepted 24.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 372.881.161.1

DOI 10.25726/I9007-5907-9189-j

EDN CAPMFH

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines phonetic difficulties that Spanish-speaking learners encounter at the initial stage of acquiring Russian pronunciation and intonation. The study draws on a contrastive comparison of the two phonological systems, incorporating data on the psychophysiological foundations of speech production and perception. The Russian phonetic system is analyzed as a set of perceptual-motor operations whose acquisition triggers the native-language «phonological sieve» mechanism, compelling learners to replace unfamiliar oppositions with acoustically similar Spanish realizations and thereby fostering a persistent foreign accent. At the segmental level, the hardness-softness correlation – absent as a systemic feature in Spanish – is shown to be the principal zone of interference: learners resort to articulatory and phonological substitutions of the type «consonant + [j]», which impedes the formation of an adequate phonetic image of the word. Divergences in the articulation of front-lingual [t], [d], [n] are discussed – the apico-dental setting of Spanish versus the dorsal configuration of Russian – together with difficulties involving sibilants and affricates that lack equivalents in Spanish and are consequently subject to unification or crude substitutions. With regard to vocalism, the problem of unstressed vowel reduction is explored, stemming from the mismatch between the syllable-timed rhythm of Spanish and the stress-timed rhythm of Russian; the articulatory specificity of [ы] and its confusion with [и], resulting in semantically distinctive errors, is also addressed. At the suprasegmental level, divergences in intonational contours are characterized – particularly in yes/no questions and in differentiating communicative utterance types, where the transfer of the Spanish melodic pattern produces effects of incompleteness, echo questioning, or categoricalness. Separate attention is given to difficulties of connected speech, synaloephe, Russian consonant clusters, and the epenthesis tendency typical of Spanish speakers; the impact of tempo and pausing on the quality of segment realization is analyzed. The conclusion highlights the predictable structure of errors among Spanish-speaking learners and argues for systematic, consciously controlled phonetic work that should be integrated with lexical-grammatical acquisition and aimed at preventing the fossilization of interference phenomena.

Keywords

phonetic interference, Spanish-speaking learners, Russian articulation, consonant hardness-softness, Russian intonation.

References

1. Aktash R. Phonetic interference at the initial level of teaching Russian in the Turkic-speaking audience // Russian language abroad. 2022. № 3(292). pp. 80-83.
2. Azadi R., Valipur A. Comparative study of suprasegmental units of Russian and Persian languages in the speech of Iranian students when mastering intonational construction // Philological sciences at MSIIR. 2025. Vol. 11. № 1. pp. 131-145.
3. Barkhudarova E.L., Sokolovskaya I.S. Analysis of positional regularities of phonetics of native language in the context of teaching foreign students Russian pronunciation // Higher education today. 2025. № 4. pp. 33-39.
4. Bogdanova A.V. Difficulties of mastering Russian language by foreign-language learners // Primary school. 2025. № 11. pp. 56-59.
5. Valipur A., Dzhamalad M. Experimental study of acoustic factors of pronouncing Russian fricative consonants in the Iranian audience // Moscow University bulletin. Series 19: Linguistics and intercultural communication. 2021. № 3. pp. 65-76.
6. Dronova S.Yu. Current problems of teaching Spanish phonetics: analysis of difficulties and misconceptions // Kostroma State University bulletin. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2025. Vol. 31. № 1. pp. 132-139.
7. Zykova S.A., Muzhbatullina D.R. Phonetic interference as a problem of interaction of two studied languages: Spanish on the base of English // Current problems of philology and pedagogical linguistics. 2022. No. 1. pp. 17-28.
8. Kutsepalova O.A. Voicing animation as a means of developing phonemic perception and phonetic intonation skills // Problems of modern linguodidactics. 2022. № 18. pp. 4-9.
9. Nketia Yu., Deryabina S.A. Predicting phonetic interference in the speech of Ghanaian students studying Russian in conditions of language contacts // V.P. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University bulletin. 2023. № 4(66). pp. 88-100.
10. Pyshechkina M.A. Correction of pronunciation of Russian sibilants by speakers of Spanish // Modern pedagogical education. 2024. № 1. pp. 351-354.
11. Rustamzoda M.R. On some difficulties in teaching Russian pronunciation to Tajik students // Tajik National University bulletin. 2023. № 10. pp. 235-242.
12. Svetlichnaya A.A. Problems of phonetic interference in teaching Russian-speaking students Spanish phonetics // Bulletin of humanitarian research in the interdisciplinary scientific space. 2022. № 1(2). pp. 120-122.
13. Stepanets L.E. Phonetic-phonemic exercises for first-grade foreign-language learners in mastering Russian language // Pedagogical education in Russia. 2023. № 5. pp. 83-95.
14. Ulyanova L.A., Perova A.K. Features and techniques of forming phonetic skills in first-year university students // Psychology of man and society. 2022. № 9(50). pp. 55-61.
15. Khlyakin O.S., Dumler N.P., Tyurina T.V. Presentation of articulatory phonetics material in modern RKI textbooks // Problems of modern pedagogical education. 2025. № 86-4. pp. 313-316.

Развитие субъектной позиции личности в системе воспитательной деятельности

Александр Михайлович Трещев

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогического образования
Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева
Астрахань, Россия
treshev@asu-edu.ru
ORCID 0009-0000-5410-9843

Ирина Александровна Крутова

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физики
Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева
Астрахань, Россия
irinkrutova@yandex.ru
ORCID 0000-0002-8075-6582

Алевтина Павловна Ярошинская

Доктор биологических наук, доцент, профессор Кафедры образовательных технологий физической культуры и спорта
Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева
Астрахань, Россия
ayaroshinskaya@mail.ru
ORCID 0001-0003-1288-7561

Поступила в редакцию 05.12.2025

Принята 25.01.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 37

DOI 10.25726/y1088-6782-4266-z

EDN GZUFMW

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена развитию субъектной позиции личности в системе воспитательной деятельности в условиях трансформации современной педагогики, ориентированной на формирование автономности, инициативности и ответственности обучающихся. Субъектная позиция трактуется как интегративное качество, включающее мотивационно-ценностные, когнитивные и деятельностные компоненты, возникающее в результате интериоризации воспитательных воздействий и их последующей экстерииоризации в активном поведении; подчеркивается несводимость данного феномена к интрапсихическим процессам либо к набору социальных ролей. Обоснована необходимость перехода от авторитарных практик к организации воспитательных пространств, насыщенных ситуациями выбора, неопределенности и ответственности, где педагог выступает фасилитатором и участником соуправления. Представлена комплексная аналитико-диагностическая схема, опирающаяся на системный и деятельностный подходы, с использованием стандартизированных опросников, экспертных оценок, включенного наблюдения и анализа продуктов деятельности, а также статистической обработки (дескриптивные показатели, корреляционный и факторный анализ). Показана выраженная дивергенция динамики показателей между группами при внедрении модели, основанной на партнерском взаимодействии: когнитивные характеристики (осознанность мотивов, целеполагание, рефлексивность)

в экспериментальной группе достигают высоких значений по 10-балльной шкале при статистически значимых различиях, тогда как в контрольной фиксируется преимущественно возрастной прирост. Выявлена инверсия распределения уровней волевой саморегуляции с доминированием устойчивого уровня в экспериментальной группе. Корреляционный анализ демонстрирует сильную положительную связь фасилитирующего стиля с индексом социальной активности, отрицательную — авторитарного и статистически несущественную — попустительского. Отсроченный контроль подтверждает устойчивость интегрального индекса субъектности и эффект самовозрастания у наиболее активных участников, что актуализирует требования к профессиональной готовности педагога работать в субъект-субъектной парадигме и проектировать среду, поддерживающую саморазвитие.

Ключевые слова

субъектная позиция личности, воспитательная деятельность, фасилитирующий стиль, волевая саморегуляция, социальная активность.

Введение

Современная педагогическая наука переживает период глубокой трансформации, связанной с переосмыслением ключевых целей образовательного процесса и смещением фокуса с простой трансляции знаний на формирование целостной личности, способной к автономному функционированию в изменяющемся социуме. Вопросы становления субъектности, как интегративного качества, отражающего способность индивида быть стратегом собственной жизни, приобретают в этом контексте особое звучание и требуют детального теоретико-методологического анализа, выходящего за рамки традиционных дидактических подходов. Сложность феномена субъектной позиции обусловлена его многокомпонентной структурой, включающей мотивационно-ценностные, когнитивные и деятельностные аспекты, которые формируются не изолированно, а в процессе сложного взаимодействия с воспитательной средой образовательной организации. Данный процесс нельзя рассматривать как линейный или механический, поскольку он детерминирован множеством внутренних и внешних факторов (Дугарова, 2025), влияние которых носит вероятностный характер.

Существующие в научном дискурсе подходы к определению сущности субъектной позиции часто грешат либо излишней психологизацией, когда акцент делается исключительно на интрапсихических процессах, либо чрезмерной социологизацией, сводящей субъектность к набору социальных ролей. Необходим сбалансированный взгляд, рассматривающий субъектную позицию как результат интериоризации внешних воспитательных воздействий и их последующей экстериоризации в виде активного, инициативного поведения. Педагогическая действительность показывает, что наличие знаний о нормах поведения не гарантирует их реализации в практической деятельности (Петрова, 2025), если у обучающегося не сформировано ценностное отношение к собственной активности и ответственности. В этой связи возникает потребность в поиске таких педагогических механизмов, которые бы стимулировали переход от созерцательной позиции к преобразовательной, где воспитанник выступает не объектом педагогического воздействия, а полноправным участником образовательных отношений (Гагаев, 2025).

Проблема, однако, кроется не только в поиске эффективных методик, но и в самой природе взаимодействия между педагогом и воспитанником в условиях институционализированного воспитания. Традиционные авторитарные модели, несмотря на критику, сохраняют устойчивость в образовательной практике, часто подавляя ростки самостоятельности и инициативы, что приводит к формированию выученной беспомощности или конформизма. Преодоление этого противоречия возможно через создание воспитательных пространств (Бодина, 2025), насыщенных ситуациями выбора, требующими от личности проявления волевых усилий и принятия ответственности за последствия своих решений. Именно ситуация неопределенности, моделируемая в педагогическом процессе, становится тем триггером, который запускает механизмы самоопределения и саморегуляции, являющиеся фундаментом субъектной позиции.

Анализ философских и психолого-педагогических оснований проблемы позволяет утверждать, что развитие субъектности есть процесс непрерывного разрешения противоречий между потребностью личности в персонализации и необходимостью интеграции в социальные структуры. Воспитательная деятельность в этом ключе должна пониматься не как набор мероприятий, а как системная организация жизнедеятельности воспитанников, направленная на расширение пространства их возможностей. Важно учитывать, что динамика развития субъектной позиции не является равномерной (Дубровина, 2025) и зависит от возрастных особенностей, индивидуального опыта и качественных характеристик педагогического сопровождения. Игнорирование этих нюансов приводит к формализму в воспитательной работе, когда внешняя активность подменяет внутреннюю работу личности по самостроительству.

Глубокое понимание механизмов генезиса субъектной позиции требует обращения к эмпирическим данным, позволяющим проследить корреляции между характером воспитательного взаимодействия и качественными изменениями в структуре личности обучающегося. Речь идет о необходимости выявления тех латентных переменных, которые, оставаясь невидимыми при поверхностном наблюдении, оказывают решающее влияние на становление субъектности. Это предполагает отказ от упрощенных схем причинно-следственных связей в пользу анализа сложных, нелинейных зависимостей, характеризующих развитие человека как открытой самоорганизующейся системы. Такой ракурс позволяет по-новому взглянуть на потенциал воспитательной деятельности, рассматривая ее как искусство создания условий для саморазвития, а не как технологию формовки личности по заданному образцу.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу проведенной работы составил комплексный анализ, базирующийся на принципах системного и деятельностного подходов, что позволило рассмотреть процесс развития субъектной позиции в динамике и взаимосвязи всех его компонентов. Эмпирическая база исследования формировалась на протяжении пяти лет и охватила выборку общим объемом 1240 респондентов, в число которых вошли обучающиеся старших классов общеобразовательных школ, студенты первых курсов педагогических колледжей, а также педагогический состав и представители администрации образовательных организаций. География выборки включала три федеральных округа, что обеспечило репрезентативность данных и возможность нивелирования региональных специфик. Для теоретического обоснования концепции был проведен контент-анализ более 180 фундаментальных и прикладных источников по педагогике, психологии и социологии образования (Крупина, 2025), что позволило верифицировать исходные гипотезы и уточнить категориальный аппарат.

В качестве диагностического инструментария применялся пакет стандартизированных и модифицированных методик, направленных на оценку когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов субъектной позиции. В частности, использовались опросники для определения уровня локус-контроля, тесты смысложизненных ориентаций, а также методы экспертной оценки и включенного наблюдения за поведением обучающихся в ситуациях, требующих морального выбора и проявления лидерских качеств. Особое внимание уделялось анализу продуктов деятельности воспитанников (эссе, проектные работы), что позволило получить качественные данные о глубинных установках и ценностных ориентациях (Коротких, 2025). Математическая обработка полученных массивов данных осуществлялась с применением методов дескриптивной статистики, корреляционного и факторного анализа, что обеспечило высокую степень достоверности и надежности полученных результатов. Валидность применяемых методов подтверждалась перекрестной проверкой данных, полученных из различных источников (самооценка, оценка сверстников, оценка педагогов), а также расчетом коэффициентов внутренней согласованности шкал используемых опросников (Полтавская, 2025).

Результаты и обсуждение

Центральным аспектом аналитической работы стало выявление закономерностей трансформации внутренней позиции личности под влиянием специально организованных

педагогических условий. Прежде чем переходить к детальному разбору цифровых показателей, необходимо пояснить логику выделения критериальной базы. Субъектная позиция не может быть измерена одной линейкой; она проявляется через сложную конфигурацию осознанности действий, эмоциональной вовлеченности и реальной поведенческой активности. В ходе исследования мы сознательно отказались от оценки только результативности деятельности (успеваемость, достижения), сместив акцент на процессуальные характеристики: как именно субъект принимает решения, насколько он автономен в целеполагании и готов ли нести ответственность за результат. Именно эти параметры наиболее чувствительны к изменениям в воспитательной среде и служат маркерами становления подлинной субъектности (Мазанюк, 2025).

Первичный срез данных позволил зафиксировать исходное состояние выборки, которое характеризовалось преобладанием реактивного типа поведения у значительной части респондентов. Это выражалось в ожидании внешних инструкций, низком уровне инициативы и склонности перекладывать ответственность на внешние обстоятельства. Однако внедрение экспериментальной модели воспитательной деятельности, основанной на принципах фасилитации и соуправления, привело к существенным сдвигам в структуре личностных характеристик. Мы проанализировали динамику когнитивного компонента, отражающего способность к рефлексии и пониманию собственных мотивов, в контрольной и экспериментальной группах на протяжении трехлетнего цикла (табл. 1).

Таблица 1. Динамика показателей когнитивного компонента субъектной позиции (средний балл по 10-балльной шкале)

Группа / Этап	Осознанность мотивов	Способность к целеполаганию	Критичность мышления	Рефлексивность
Контрольная (начало)	3,42	3,15	3,89	3,04
Экспериментальная (начало)	3,45	3,18	3,84	3,11
Контрольная (финал)	4,12	3,87	4,25	3,98
Экспериментальная (финал)	7,84	7,92	7,14	8,05
t-критерий Стьюдента	12,45	13,18	9,87	14,21

Представленные числовые ряды демонстрируют выраженную дивергенцию траекторий развития в сравниваемых группах. Если на начальном этапе различия между группами были статистически незначимы (разброс в пределах 0,03-0,07 балла), то финальные замеры фиксируют качественный скачок в экспериментальной выборке. Показатель рефлексивности, являющийся, по нашему мнению, ядром когнитивного компонента, в экспериментальной группе вырос более чем в 2,5 раза, достигнув значения 8,05, в то время как в контрольной группе прирост составил менее единицы. Это свидетельствует о том, что традиционные методы воспитания, применяемые в контрольной группе, обеспечивают лишь естественное возрастное созревание рефлексивных структур (Кайманова, 2025), но не дают мощного развивающего эффекта. Высокие значения t-критерия Стьюдента (от 9,87 до 14,21) подтверждают статистическую значимость выявленных различий на уровне $p < 0.001$, что исключает возможность случайности полученных результатов. Обращает на себя внимание тот факт, что наименьший прирост в обеих группах наблюдается по шкале «Критичность мышления», что, вероятно, связано с общей ригидностью образовательной системы, недостаточно стимулирующей сомнение и поиск альтернатив.

Дальнейший анализ потребовал углубления в эмоционально-волевую сферу, так как одного понимания целей недостаточно для осуществления субъектного действия – необходима волевая регуляция и эмоциональная устойчивость. Мы рассматривали, как изменяется распределение обучающихся по уровням сформированности волевой саморегуляции, выделяя три уровня: низкий (ситуативный), средний (фрагментарный) и высокий (устойчивый). Важно отметить, что переход с уровня

на уровень – это не просто накопление количественных изменений, а качественная перестройка внутренней структуры личности, изменение типа реагирования на трудности. В контрольных замерах мы наблюдали интересную картину перераспределения долей внутри выборки под влиянием педагогической поддержки, ориентированной на успех и признание субъектного опыта воспитанника (Кравцова, 2025) (табл. 2).

Таблица 2. Процентное распределение респондентов по уровням волевой саморегуляции на завершающем этапе эксперимента

Группа	Низкий уровень (%)	Средний уровень (%)	Высокий уровень (%)	Стандартное отклонение (σ)
Контрольная группа	42,37	44,15	13,48	12,84
Экспериментальная группа	11,24	38,52	50,24	14,92
Разность показателей (ЭГ-КГ)	-31,13	-5,63	+36,76	-

Математическая интерпретация данных таблицы позволяет говорить о фундаментальной инверсии в структуре распределения. В экспериментальной группе доминирующим стал высокий уровень саморегуляции (50,24%), тогда как в контрольной группе этот сегмент составляет меньшинство (13,48%). Сумма процентных долей, разумеется, равна 100%, однако внутренняя конфигурация этих долей кардинально различается. Разница в 36,76 процентных пункта по высокому уровню является ярким индикатором эффективности примененных методик. Примечательно, что доля среднего уровня в обеих группах сопоставима (различие всего 5,63%), что может указывать на то, что средний уровень является своего рода транзитной зоной, через которую проходит большинство обучающихся, но в контрольной группе движение часто останавливается на этом этапе или происходит регрессия к низкому уровню, о чем свидетельствует высокая доля респондентов с низким уровнем регуляции (42,37%). Более высокое стандартное отклонение в экспериментальной группе (14,92) косвенно указывает на большую гетерогенность результатов, что естественно для процессов активного развития, где индивидуальные темпы изменений могут варьироваться.

Не менее важным представляется анализ поведенческого компонента, который является результирующим для всей системы субъектности. Ведь именно в реальных поступках, в выборе стратегий поведения проявляется истинная позиция личности. Мы исследовали корреляционную зависимость между типом педагогического взаимодействия (авторитарный, демократический, попустительский) и индексом социальной активности воспитанников. Индекс рассчитывался на основе интеграции показателей участия в самоуправлении, волонтерской деятельности и инициации собственных проектов. Гипотеза состояла в том, что демократический стиль, предполагающий делегирование полномочий, имеет наиболее сильную связь с ростом субъектности (Купавцев, 2025). Данные были подвергнуты корреляционному анализу Пирсона для выявления силы и направленности связей (табл. 3).

Таблица 3. Коэффициенты корреляции (r) между стилем педагогического взаимодействия и индексом социальной активности обучающихся

Стиль взаимодействия	Коэффициент корреляции (r)	Коэффициент детерминации (R^2)	Уровень значимости (p)
Авторитарный	-0.482	0.232	< 0.01
Демократический (фасилитирующий)	0.764	0.584	< 0.001
Попустительский (индифферентный)	0.115	0.013	> 0.05

Анализ корреляционной матрицы вскрывает глубокие детерминационные связи. Высокий положительный коэффициент корреляции ($r = 0.764$) для демократического стиля подтверждает, что именно партнерские отношения являются питательной средой для социальной активности. Коэффициент детерминации $R^2 = 0.584$ указывает на то, что более 58% вариативности в показателях социальной активности объясняется именно фактором педагогического стиля, что является очень высоким показателем для социальных наук. Напротив, авторитарный стиль демонстрирует умеренную отрицательную корреляцию (-0.482), что математически подтверждает тезис о подавляющем влиянии диктата на инициативу (Панков, 2025). При авторитарном давлении активность либо гасится, либо уходит в формы протестного поведения, которые не фиксируются как конструктивная социальная активность. Близкий к нулю коэффициент для попустительского стиля (0.115) при отсутствии статистической значимости ($p > 0.05$) свидетельствует о том, что отсутствие педагогического руководства не ведет к автоматическому росту самостоятельности; напротив, оно оставляет воспитанника в состоянии неопределенности, не давая опор для развития.

Для полноты картины необходимо рассмотреть фактор устойчивости сформированной субъектной позиции во времени. Часто педагогические эффекты носят кратковременный характер и затухают после прекращения активного воздействия. Мы провели лонгитюдный замер (отсроченный контроль) через год после завершения экспериментальной программы, чтобы оценить коэффициент сохранности достигнутых результатов. Для этого был введен интегральный индекс субъектности (ИИС), объединяющий когнитивные, эмоциональные и поведенческие показатели с учетом их весовых коэффициентов. Сравнение проводилось между значениями ИИС в момент окончания эксперимента (Т1) и через 12 месяцев (Т2).

Таблица 4. Динамика интегрального индекса субъектности (ИИС) в постэкспериментальный период

Группа	ИИС (Т1)	ИИС (Т2)	Абсолютное изменение (Δ)	Относительное изменение (%)
Контрольная	4,85	4,62	-0.23	-4,74
Экспериментальная	8,12	7,98	-0.14	-1,72
Эталонная группа (лидеры)	9,05	9,15	+0.10	+1,10

Цифровые данные отсроченного контроля демонстрируют высокую устойчивость сформированных качеств у участников экспериментальной группы. Снижение показателя на 1,72% находится в пределах статистической погрешности и может быть объяснено сменой жизненного контекста (например, переход на следующий уровень образования), однако базовый уровень субъектности сохраняется (Колосова, 2025). В контрольной группе наблюдается более выраженный регресс (-4,74%), что говорит о неустойчивости случайно сформированных качеств. Интересен феномен «эталонной группы» (наиболее активные участники), где зафиксирован даже небольшой прирост (+1,10%), что свидетельствует о запуске механизма саморазвития: сформированная субъектная позиция начинает сама себя воспроизводить и усиливать без внешней педагогической стимуляции. Разница в абсолютных значениях между группами (7,98 против 4,62 в точке Т2) остается колоссальной, подтверждая долгосрочный эффект примененной модели.

Синтезируя полученные эмпирические данные, можно констатировать наличие системного эффекта, который не сводится к простой сумме изменений по отдельным шкалам. Мы наблюдаем качественную трансформацию личности, где рост рефлексивности тянет за собой укрепление волевой регуляции, что, в свою очередь, находит выход в продуктивной социальной деятельности. Эти процессы взаимообусловлены и усиливают друг друга по принципу положительной обратной связи. Статистическая устойчивость выявленных закономерностей на обширной выборке позволяет утверждать, что субъектность не является врожденным даром, а представляет собой конструируемое качество, поддающееся целенаправленному формированию (Сахарчук, 2025).

Полученные результаты также подсвечивают проблему готовности педагогических кадров к работе в субъект-субъектной парадигме. Корреляционный анализ четко показал, что личность педагога и его стиль взаимодействия являются критическими факторами. Невозможно сформировать субъектность методами дрессуры или пассивного наблюдения. Это требует от педагога высокой профессиональной гибкости и способности к отказу от монополии на истину, что, судя по данным контрольной группы, все еще является дефицитным ресурсом в массовой практике.

Заключение

Осмысление феномена развития субъектной позиции личности в координатах современной воспитательной системы приводит к пониманию того, что перед нами не просто очередная педагогическая задача, а фундаментальный вызов всей антропологической практике образования. Данные, полученные в ходе исследования, недвусмысленно указывают на то, что субъектность является интегративной характеристикой, которая формируется на стыке внутреннего потенциала личности и специфически организованной внешней среды. Главным драйвером этого процесса выступает не столько объем передаваемой информации или интенсивность воспитательных мероприятий, сколько качество отношений, выстраиваемых в образовательном пространстве. Среда, лишенная возможности выбора и права на ошибку, стерилизует волю и блокирует механизмы самоопределения, консервируя инфантильные модели поведения.

Выявленная взаимосвязь между стилем педагогического управления и динамикой личностного роста обучающихся заставляет пересмотреть многие устоявшиеся методические каноны. Становится очевидным, что авторитарная педагогика, при всей ее внешней упорядоченности и управляемости, стратегически проигрывает, поскольку формирует исполнителя, но не творца. В условиях нарастающей неопределенности и сложности социального мира востребован именно субъектный тип личности, способный к автономной навигации в потоках информации и принятию ответственных решений. Педагогическое сопровождение в этом контексте должно трансформироваться из функции контроля в функцию фасилитации, создания условий, где собственная активность воспитанника становится главной движущей силой его развития.

Математический анализ динамики показателей убедительно демонстрирует, что процесс становления субъектности носит кумулятивный характер. Первичные инвестиции усилий в развитие рефлексии и саморегуляции на начальных этапах могут не давать мгновенного видимого эффекта, но создают базу для качественного скачка в будущем. Феномен самовозрастания субъектности, зафиксированный в группе лидеров, подтверждает, что однажды запущенный механизм саморазвития начинает работать автономно, делая личность менее зависимой от внешних подпорок. Это открывает горизонты для проектирования таких воспитательных систем, которые были бы ориентированы на «отпускание» воспитанника, на постепенную передачу ему всей полноты ответственности за собственную траекторию.

Вместе с тем исследование обнажило и ряд проблемных зон, требующих дальнейшего осмысления. Гетерогенность результатов внутри экспериментальной группы указывает на то, что универсальных рецептов не существует, и индивидуальная чувствительность к педагогическим воздействиям может варьироваться в широком диапазоне. Это актуализирует потребность в разработке дифференцированных стратегий сопровождения, учитывающих типологические особенности обучающихся. Педагогика субъектности – это педагогика тонких настроек, где малейший нюанс взаимодействия может как усилить, так и разрушить мотивацию к саморазвитию.

Резюмируя, можно утверждать, что развитие субъектной позиции – это не побочный продукт обучения, а магистральная цель воспитательной деятельности. Достижение этой цели требует системной перестройки всего уклада образовательной организации, начиная от содержания программ и заканчивая характером межличностных коммуникаций. Только в атмосфере доверия, диалога и совместного творчества возможно рождение Личности, способной не просто адаптироваться к реальности, но и преобразовывать ее, руководствуясь внутренними ценностными ориентирами.

Список литературы

1. Бодина Е.А. Роль личности в педагогике и задачи образования // Антропологическая дидактика и воспитание. 2025. Т. 8. № 6. С. 81-90.
2. Гагаев П.А. О чувстве воспитанника // Вестник педагогических наук. 2025. № 11. С. 12-17.
3. Дубровина И.В. Урок как центр культурно-образовательной среды школы // Гуманизация образования. 2025. № 3. С. 4-13.
4. Дугарова Т.Ц., Фроленкова И.Ю., Дамдинов А.В. Формирование аксиологического потенциала личности современного студента в аспекте социальной безопасности общества // Crede Expergo: транспорт, общество, образование, язык. 2025. № 4. С. 212-221.
5. Кайманова В.Н. Формирование опыта творческой деятельности учащейся молодежи как педагогическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 88-3. С. 158-161.
6. Колосова Н.Н., Чекан Д.А. Субъектная позиция старшеклассника как детерминанта формирования его лидерских качеств // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2025. Т. 11(77). № 4. С. 32-40.
7. Коротких С.Н. Антропологические дефициты отечественного педагогического образования // Народное образование. 2025. № 6(1517). С. 62-70.
8. Кравцова М.В. Развитие нравственного самосознания у взрослых с умеренной интеллектуальной недостаточностью // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2025. Т. 14. № 8-1. С. 13-21.
9. Крупина Л.И., Баронская Е.И. Континуум бытия-сознания как совершенство развития единой природы человека // Философия образования. 2025. Т. 25. № 4. С. 18-36.
10. Купавцев Т.С. Свободный выбор наставника // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 88-2. С. 209-211.
11. Мазанюк Е.Ф. Формирование научного мировоззрения у студенческой молодежи как психолого-педагогическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 88-2. С. 227-229.
12. Панков П.Д., Морозов А.С., Фатьянов С.О. Психолого-педагогические условия формирования образовательной среды в пространстве вуза // Вестник Совета молодых ученых Рязанского государственного агротехнологического университета им. П.А. Костычева. 2025. № 2(24). С. 15-19.
13. Петрова С.И. О структуре личности и потребностях // Вестник ИМСИТ. 2025. № 4(104). С. 24-27.
14. Полтавская Н.А., Раковская Н.Л. Практический аспект работы наставника-куратора в учебно-воспитательном пространстве университета // Педагогика и психология: теория и практика. 2025. № 1(37). С. 75-81.
15. Сахарчук Е.С. Воспитание чувства сопричастности: ценностно-смысловые и прикладные аспекты работы со студенческой молодежью // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2025. № 6(128). С. 142-151.

Development of the subject position of the personality in the system of educational activity

Alexander M. Treshchev

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogical Education
Astrakhan Tatishchev State University
Astrakhan, Russia
treshev@asu-edu.ru
ORCID 0009-0000-5410-9843

Irina A. Krutova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Physics
Astrakhan Tatishchev State University
Astrakhan, Russia
irinkrutova@yandex.ru
ORCID 0000-0002-8075-6582

Alevtina P. Yaroshinskaya

Doctor of Biological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Educational Technologies
in Physical Education and Sports
Astrakhan Tatishchev State University
Astrakhan, Russia
ayaroshinskaya@mail.ru
ORCID 0001-0003-1288-7561

Received 05.01.2026

Accepted 25.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 37

DOI 10.25726/y1088-6782-4266-z

EDN GZUFMW

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 development of the subject position of the personality within the system of educational activity amid the transformation of modern pedagogy oriented towards forming the autonomy, initiative, and responsibility of learners. The subject position is interpreted as an integrative quality including motivational-value, cognitive, and activity components that emerges as a result of the interiorization of educational influences and their subsequent exteriorization in active behavior; the irreducibility of this phenomenon to intrapersonal processes or a set of social roles is emphasized. The necessity of transitioning from authoritarian practices to organizing educational spaces saturated with situations of choice, uncertainty, and responsibility is substantiated, where the teacher acts as a facilitator and participant in co-management. A comprehensive analytical-diagnostic scheme is presented, relying on systemic and activity approaches, using standardized questionnaires, expert assessments, participant observation, and analysis of activity products, as well as statistical processing (descriptive indicators, correlation and factor analysis). A pronounced divergence in the dynamics of indicators between groups is shown upon the implementation of a model based on partnership interaction: cognitive characteristics (awareness of motives, goal-setting, reflexivity) in the experimental group reach high values on a 10-point scale with statistically significant differences, while in the control group primarily age-related growth is recorded. An inversion in the distribution of levels of volitional self-regulation is revealed with the dominance of the stable level in the experimental group. Correlation analysis demonstrates a strong positive association of the facilitating style with the index of social activity, a negative one for the authoritarian style, and a statistically insignificant one for the permissive style. Delayed control confirms the stability of the integral index of subjectivity and the self-growth effect among the most active participants, which actualizes the requirements for the teacher's professional readiness to work in the subject-subject paradigm and to design an environment supporting self-development.

Keywords

subject position of the personality, educational activity, facilitating style, volitional self-regulation, social activity.

References

1. Bodina E.A. Role of personality in pedagogy and tasks of education // Anthropological didactics and upbringing. 2025. Vol. 8. № 6. pp. 81-90.
2. Gagaev P.A. On the educatee's feeling // Bulletin of pedagogical sciences. 2025. № 11. pp. 12-17.
3. Dubrovina I.V. Lesson as the center of the school's cultural-educational environment // Humanization of education. 2025. № 3. pp. 4-13.
4. Dugarova T.Ts., Frolenkova I.Yu., Damdinov A.V. Formation of the axiological potential of a modern student's personality in the aspect of social security of society // Crede Experto: transport, society, education, language. 2025. № 4. pp. 212-221.
5. Kaimanova V.N. Formation of the experience of creative activity of student youth as a pedagogical problem // Problems of modern pedagogical education. 2025. № 88-3. pp. 158-161.
6. Kolosova N.N., Chekan D.A. Subject position of a high school student as a determinant of the formation of his leadership qualities // V.I. Vernadsky Crimean Federal University scientific notes. Sociology. Pedagogy. Psychology. 2025. Vol. 11(77). № 4. pp. 32-40.
7. Korotkikh S.N. Anthropological deficits of domestic pedagogical education // Public education. 2025. № 6(1517). pp. 62-70.
8. Kravtsova M.V. Development of moral self-consciousness in adults with moderate intellectual disability // Psychology. Historical-critical reviews and modern studies. 2025. Vol. 14. № 8-1. pp. 13-21.
9. Krupina L.I., Baronskaya E.I. Continuum of being-consciousness as perfection of the development of the unified nature of man // Philosophy of education. 2025. Vol. 25. № 4. pp. 18-36.
10. Kupavtsev T.S. Free choice of a mentor // Problems of modern pedagogical education. 2025. № 88-2. pp. 209-211.
11. Mazanyuk E.F. Formation of scientific worldview among student youth as a psychological and pedagogical problem // Problems of modern pedagogical education. 2025. № 88-2. pp. 227-229.
12. Pankov P.D., Morozov A.S., Fatyanov S.O. Psychological and pedagogical conditions for the formation of the educational environment in the university space // P.A. Kostychev Council of Young Scientists of Ryazan State Agrotechnological University bulletin. 2025. № 2(24). pp. 15-19.
13. Petrova S.I. On the structure of personality and needs // Academy of Marketing and Social Information Technologies bulletin. 2025. № 4(104). pp. 24-27.
14. Poltavskaya N.A., Rakovskaya N.L. Practical aspect of the work of a mentor-curator in the educational space of the university // Pedagogy and psychology: theory and practice. 2025. № 1(37). pp. 75-81.
15. Sakharchuk E.S. Education of the sense of involvement: value-semantic and applied aspects of work with student youth // Moscow State University of Culture and Arts bulletin. 2025. № 6(128). pp. 142-151.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Развитие элементарного словарного запаса у испаноязычных учащихся на материале частотной лексики и тематических минимумов с контролем устойчивости запоминания

Александр Адольфович Арский

Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры Иностранных и русского языков
Сибирский юридический институт МВД России
Красноярск, Россия
arski7@yandex.ru
ORCID 0000-0002-9727-5232

Поступила в редакцию 02.01.2026

Принята 19.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 372.881.161.1

DOI 10.25726/z9696-4208-5762-z

EDN BMXKOK

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена научно-методическому осмыслению формирования элементарного словарного запаса у испаноязычных взрослых, изучающих русский язык, с опорой на частотную лексику и тематические минимумы при обязательном контроле прочности запоминания. Рассмотрение опирается на представления о ментальном лексиконе как о сети семантических полей и ассоциативных связей, где устойчивость извлечения определяется не накоплением изолированных единиц, а качеством их интеграции в когнитивные схемы обучающегося. Показано, что типологическая дистанция между испанским и русским, различия в сочетаемости, полисемии и категоризации действия (включая проблемные зоны глагольной лексики и глаголов движения), а также фонетико-акцентуационные трудности усиливают межъязыковую интерференцию и могут блокировать ранние мнемонические процессы. Анализируется конфликт статистической частотности и тематической необходимости: высокочастотные служебные слова критичны для связности, но слабо поддаются образному кодированию, тогда как тематические наборы нередко перегружаются низкочастотными номинативами, создавая иллюзию владения языком при дефиците предикативных средств. Обосновывается продуктивность контекстуализации и вариативного повторения вместо механического заучивания, а также целесообразность смещения единицы усвоения от словарной формы к коллокациям и синтагмам, что особенно значимо при освоении падежных форм. Подчеркивается роль мультисенсорного кодирования, эмоционализации нейтральной частотной лексики и раннего включения доступных аутентичных материалов. Предлагается концентрическая организация лексики с «скрытым» контролем в коммуникативных заданиях, учитывающим тревожность взрослых учащихся, и использование корпусных и цифровых инструментов для балансирования нормативности и живого узуса, включая разговорные единицы при контроле стилевой уместности. Выводы задают критерии релевантного отбора и проверки лексики для адаптивных курсов РКИ, ориентированных на устойчивое формирование ядра словаря у испаноговорящих.

Ключевые слова

элементарный словарный запас, испаноязычные учащиеся, частотная лексика, тематические минимумы, устойчивость запоминания.

Введение

Архитектура ментального лексикона и механизмы его формирования у взрослых обучающихся представляют собой сложную когнитивную систему, функционирование которой зависит от множества факторов, начиная от нейрофизиологических особенностей памяти и заканчивая интерферирующим влиянием родного языка. В контексте обучения испаноязычной аудитории русскому языку как иностранному, процесс семантизации и удержания лексических единиц приобретает специфические черты, обусловленные типологической дистанцией между романской и славянской языковыми группами (Рамазанова, 2022). Проблема формирования элементарного словарного запаса не ограничивается простым накоплением единиц, эквивалентных понятиям родного языка, а затрагивает глубинные процессы перекодирования смыслов и создания новых нейронных связей, устойчивых к процессу забывания. Когнитивная нагрузка, возникающая при освоении начального лексического минимума, часто превышает адаптационные возможности студента, если методическая система не учитывает принципы частотности и тематической кластеризации в их диалектическом единстве.

Традиционные подходы к отбору лексического материала часто грешат либо излишним академизмом, опираясь на частотные словари письменной речи, либо чрезмерным упрощением, сводящим язык к набору бытовых фраз, оторванных от системных связей. Современная лингводидактика требует переосмысления понятия «элементарный уровень» не как упрощенной версии языка, а как фундаментальной, системно организованной базы, способной к саморазвитию в сознании обучающегося (Бессарабова, 2021). Важнейшим аспектом здесь выступает психолингвистическая реальность существования слова в памяти: оно хранится не изолированно, а в составе семантических полей и ассоциативных сетей. Для испаноговорящих студентов, чья языковая картина мира сформирована под влиянием аналитических конструкций и специфической романской лексической сочетаемости, вход в синтетическую систему русского языка сопряжен с необходимостью преодоления мощной межъязыковой интерференции, которая блокирует мнемонические процессы на ранних этапах.

Вопросы прочности запоминания лексики напрямую коррелируют с методикой ее презентации и закрепления. Механическое заучивание списков слов, практиковавшееся в рамках грамматико-переводного метода, доказало свою несостоятельность в долгосрочной перспективе, так как не формировало устойчивых ассоциативных связей, необходимых для спонтанного речепорождения (Поткина, 2023). Эффективность усвоения материала определяется не количеством повторений как таковых, а их распределением во времени и включением лексической единицы в вариативные контексты, значимые для коммуникативной деятельности субъекта. Феномен «кривой забывания» Эббингауза в приложении к изучению иностранного языка претерпевает изменения в зависимости от эмоциональной окраски стимула и его частотности в реальном инпуте, получаемом обучающимся.

Особое внимание следует уделить конфликту между частотностью и тематической необходимостью. Высокочастотная лексика, включающая служебные части речи и местоимения, составляет грамматический скелет, но не несет той образной нагрузки, которая облегчает запоминание существительных и глаголов конкретной семантики (Домашнее чтение, 2022). Тематические минимумы, напротив, обеспечивают предметную соотнесенность речи, но могут включать низкочастотные слова, которые без должного контроля быстро вытесняются из оперативной памяти. Гармонизация этих двух векторов при работе с испаноязычной аудиторией требует тонкой настройки учебного контента, учитывающей наличие интернационализмов, ложных друзей переводчика и лакун, которые могут как ускорять, так и тормозить процесс лексического накопления.

Материалы и методы исследования

В основу методологического конструкта данного исследования положен принцип системного анализа психолингвистических и педагогических теорий, описывающих механизмы усвоения иноязычной лексики. Применялись методы теоретического моделирования педагогических ситуаций, возникающих при обучении испаноязычных студентов, а также сравнительно-сопоставительный анализ лексических систем испанского и русского языков с целью выявления зон потенциальной интерференции и положительного переноса. Аналитический инструментарий включал в себя изучение частотных словарей, лексических минимумов государственных стандартов по РКИ (элементарный и базовый

уровни), а также критический обзор современных мнемотехнических стратегий, представленных в методической литературе (Шеховцова, 2023). Синтез полученных данных позволил выявить закономерности, влияющие на эффективность мнемонических процессов в иноязычной среде.

Использовался герменевтический подход к интерпретации научных текстов, посвященных проблемам памяти и билингвизма, что позволило сопоставить данные нейробиологии с практикой преподавания языков. Методом контент-анализа были исследованы теоретические основы построения учебных пособий для испаноговорящих, что дало возможность классифицировать существующие подходы к отбору и организации лексического материала. Особое место в методологии занял метод реконструкции когнитивных процессов обучающегося, позволяющий теоретически обосновать выбор тех или иных стратегий семантизации и закрепления лексики без обращения к непосредственному эмпирическому эксперименту, но с опорой на фундаментальные законы психологии обучения (Мёд, 2022). Верификация теоретических положений осуществлялась через призму компетентностного подхода, доминирующего в современной образовательной парадигме.

Результаты и обсуждение

Фундаментальной проблемой начального этапа обучения иностранному языку является формирование так называемого «ядра ментального лексикона», которое должно обладать свойствами высокой реактивности и доступности для извлечения. Анализ теоретических источников показывает, что частотность лексической единицы является объективным статистическим показателем, однако субъективная частотность, воспринимаемая студентом, может существенно отличаться от корпусных данных. Для испаноговорящего студента, погружающегося в русскоязычную среду или изучающего язык вне её, частотная лексика представляет собой двойственную структуру. С одной стороны, это слова, обеспечивающие связность (союзы, частицы), которые трудно визуализировать и, следовательно, запомнить методом ассоциаций. С другой стороны, это общеупотребительные глаголы и существительные, многие из которых не имеют прямых этимологических параллелей в романских языках, что создает эффект «белого шума» при первичном восприятии (Шарафутдинова, 2021). Психолингвистические школы, опирающиеся на коннекционизм, утверждают, что прочность запоминания зависит от количества нейронных путей, ведущих к лексической единице, что делает изолированное заучивание частотных списков малоэффективным без их тематической привязки.

Тематическая организация лексики, традиционно применяемая в учебниках, вступает в сложное взаимодействие с принципом частотности. Тема «Семья» или «Дом» включает в себя слова разного частотного ранга, и механическое включение низкочастотных единиц (например, названия редких предметов мебели или степеней родства) ради полноты темы перегружает оперативную память обучающегося. При работе с испаноязычной аудиторией необходимо учитывать фактор лексической интерференции, который проявляется не только в области «ложных друзей переводчика», но и в несовпадении объема значений слов. Например, глагольные системы русского и испанского языков имеют разные принципы категоризации движения и действия, что делает прямой перевод частотных глаголов источником устойчивых ошибок (Войку, 2021). Эффективная стратегия формирования словаря должна опираться не на списки эквивалентов, а на создание концептуальных связей, где новое слово встраивается в уже существующую когнитивную схему, корректируя её под реалии изучаемого языка.

Контроль устойчивости запоминания требует понимания динамики мнемонических процессов. Теория интервальных повторений, получившая широкое распространение в последние десятилетия, постулирует необходимость возвращения к изученному материалу через строго определенные промежутки времени. Однако в педагогической реальности жесткое следование алгоритмам часто наталкивается на ограничения учебного плана. Важнее представляется качественная характеристика повторения: слово должно встречаться в новых контекстах, меняя свои синтагматические связи. Для испаноговорящих студентов, привыкших к аналитическому строю речи, особую трудность представляет запоминание падежных форм лексических единиц. Следовательно, единица хранения в памяти должна быть не словом в его словарной форме, а синтагмой или коллокацией (Исенко, 2024). Это

подтверждается исследованиями лексического подхода, который смещает фокус с грамматических правил на усвоение готовых лексических блоков (чанков).

Когнитивная психология подсказывает, что эмоциональная вовлеченность и личностная значимость материала служат катализаторами запоминания. Частотная лексика, будучи по своей природе нейтральной, требует искусственной «эмоционализации» в учебном процессе. Использование аутентичных материалов на ранних этапах, тщательно отобранных по критерию доступности, позволяет связать абстрактный знак с конкретным образом или ситуацией. Испанская лингводидактическая традиция, тяготеющая к коммуникативности, поддерживает идею о том, что слово усваивается только тогда, когда оно необходимо для решения коммуникативной задачи. Пассивный словарный запас, формируемый при чтении и аудировании, переходит в активный только при наличии императива к выражению собственной мысли (Попова, 2021). Здесь возникает проблема «плато», когда студент, набрав минимальный запас для выживания, перестает расширять лексикон, используя стратегии компенсации и перифразы, характерные для носителей романских языков с их богатой жестикულიцией и высокой контекстуальностью культуры.

Анализ структуры тематических минимумов для уровня A1-A2 выявляет диспропорцию между номинативными и предикативными единицами. Упор на существительные создает иллюзию владения языком, тогда как дефицит глагольной лексики и наречий блокирует развитие связной речи. Для испаноязычных учащихся критически важным является освоение глаголов движения и видовременных форм, которые должны вводиться не как грамматическая абстракция, а как лексическая необходимость. Устойчивость запоминания этих категорий достигается через визуализацию и моторную память, а не через таблицы спряжений. Современные исследования в области нейролингвистики указывают на эффективность мультисенсорного кодирования информации: слово, воспринятое через аудиальный, визуальный и кинестетический каналы одновременно, образует более прочный энграмм (Меньшакова, 2021). Это требует пересмотра структуры учебных заданий в сторону увеличения доли интерактивных и проектных методик даже на элементарном уровне.

Роль родного языка при семантизации лексики остается дискуссионной. Полный отказ от перевода, проповедуемый прямым методом, может приводить к неверной семантизации абстрактных понятий. В случае с испаноязычной аудиторией, опора на когнаты (слова общего происхождения, чаще всего латинского или греческого корня) может служить мощным ускорителем расширения пассивного словаря. Однако этот же фактор таит в себе опасность формирования смешанного кода, когда русское слово наделяется грамматическими или сочетаемостными свойствами испанского аналога. Педагогическая стратегия должна заключаться в превентивном выявлении межъязыковых расхождений и акцентировании внимания на уникальной сочетаемости русских слов (Руденко, 2025). Формирование лексического навыка должно идти параллельно с развитием фонематического слуха, так как искажение звуковой оболочки слова (акцентуация, редукция гласных, характерная для русского языка и чуждая испанскому) затрудняет его распознавание в потоке речи и, как следствие, извлечение из памяти.

Важным теоретическим аспектом является цикличность обучения. Линейное прохождение тем не обеспечивает возврата к пройденной лексике на новом витке сложности. Концентрический принцип организации материала предполагает, что одни и те же лексические единицы включаются в новые, более сложные тематические блоки. Для контроля устойчивости запоминания необходимо внедрение систем скрытого тестирования, когда проверка лексики интегрирована в коммуникативные задания, не вызывающие стресса экзаменационной ситуации. Психологический барьер и страх ошибки, свойственные взрослым обучающимся, могут блокировать доступ к долговременной памяти (Ершова, 2024). Создание психологически комфортной атмосферы, поощряющей языковую догадку и экспериментирование со словом, является неотъемлемой частью методики работы над словарем.

Современные цифровые инструменты и корпусная лингвистика предоставляют новые возможности для отбора лексики. Анализ реального узуса показывает, что многие слова, традиционно включаемые в учебники, имеют низкую частотность в живой речи, в то время как сленговые и разговорные единицы, необходимые для понимания, игнорируются. Для испаноязычных студентов, чья культура общения отличается высокой степенью неформальности и экспрессивности, отсутствие

разговорной лексики в учебном курсе снижает мотивацию и создает ощущение искусственности изучаемого языка. Баланс между нормативностью и узуальностью должен смещаться в сторону живой коммуникации, но с строгим контролем стилевой уместности (Айропетьянц, 2024). Теоретическое осмысление понятия «лексическая ошибка» также требует корректировки: на элементарном уровне коммуникативно значимая ошибка (искажающая смысл) должна отличаться от формальной ошибки, не препятствующей пониманию.

Углубленный анализ когнитивных стилей испаноязычных обучающихся позволяет выделить склонность к коммуникативно-импульсивному типу освоения языка, что отличается от аналитико-логического подхода, часто требуемого при изучении русской грамматики. Это диктует необходимость адаптации лексических упражнений: вместо заполнения пропусков и перевода предложений целесообразно использовать задания на семантическое картирование, ранжирование понятий и ролевые игры. Устойчивость запоминания при таком подходе обеспечивается эмоциональным проживанием ситуации использования слова. Важно отметить, что формирование элементарного словаря – это не только лингвистический, но и культурологический процесс. Лексические единицы с национально-культурным компонентом семантики требуют особого способа презентации, включающего лингвострановедческий комментарий, что предотвращает перенос понятий родной культуры на реалии страны изучаемого языка (Валеева, 2022).

Проблема интерференции на лексическом уровне усугубляется различиями в структуре полисемии. Одно слово в испанском языке может покрывать семантическое поле, которое в русском языке разделено между двумя-тремя лексемами, и наоборот. Неразличение этих нюансов ведет к калькам и смысловым сбоям. Методика работы должна включать упражнения на дифференциацию синонимов и работу с контекстом, позволяющую уточнить границы значения слова. Контроль устойчивости в данном случае подразумевает способность студента выбрать правильную лексему в зависимости от контекста, а не просто воспроизвести перевод. Развитие языковой интуиции, основанной на накопленном опыте восприятия частотных моделей, становится конечной целью лексической работы на начальном этапе.

Заключение

Обобщая теоретические основания проблемы развития элементарного словарного запаса у испаноязычных учащихся, можно констатировать, что эффективность данного процесса не является линейной функцией от времени обучения или объема затраченных усилий, а представляет собой результат сложного взаимодействия когнитивных, лингвистических и методических факторов. Системный анализ показал, что опора исключительно на частотные словари без учета тематической организации и коммуникативных потребностей конкретной этнолингвистической группы приводит к формированию фрагментарного знания, непригодного для реального общения. Показатели устойчивости запоминания напрямую зависят от глубины переработки информации и степени интеграции новых лексических единиц в существующую когнитивную базу индивида, при этом механическое повторение уступает место стратегиям активного воспроизведения и контекстуализации.

Перспективы применения полученных теоретических выводов лежат в плоскости создания адаптивных учебных комплексов нового поколения, где алгоритмы отбора лексики будут динамически подстраиваться под прогресс обучающегося, учитывая индивидуальную кривую забывания и зоны интерференции. Переход от статичных лексических минимумов к гибким семантическим сетям позволит оптимизировать время обучения и повысить мотивацию студентов. Важнейшим вектором дальнейшего развития методической мысли видится разработка типологии упражнений, специально ориентированных на преодоление испано-русской межъязыковой интерференции на лексическом уровне, с акцентом на превентивную коррекцию типичных ошибок и использование положительного переноса.

Качественное изменение подхода к контролю лексических навыков предполагает отказ от дискретных тестов в пользу интегративных оценочных средств, измеряющих способность к спонтанному использованию лексики в решении коммуникативных задач. Педагогическая целесообразность смещения фокуса с объема словаря на прочность и глубину усвоения его ядра подтверждается данными

психолингвистики. Дальнейшая разработка проблемы требует междисциплинарного синтеза, объединяющего достижения нейронаук, корпусной лингвистики и лингводидактики, для создания научно обоснованной технологии управления процессом лексического накопления в условиях отсутствия естественной языковой среды.

Список литературы

1. Айропетьянц Н.А. Обучение испанскому языку школьников с учетом культурологического подхода // Теория и практика лингвистики и иноязычного образования. Сборник тезисов по итогам преддипломной практики «Выпускник 2024». Ростов на/Дону, 2024. С. 92-93.
2. Бессарабова Г.А. Функционирование дискурсивных слов в испанском научном тексте // Проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Межвузовский сборник научных трудов. Воронеж, 2021. С. 24-31.
3. Валеева Д.Р. Интерференционные ошибки в речи испаноговорящих студентов и их преодоление в процессе обучения русскому языку как иностранному: моногр. Нижний Новгород: НИЦ «Открытое знание», 2022. 68 с.
4. Войку О.К. Роль информационного поля при семантизации лексических единиц (на материале испанского языка) // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака. Сборник статей по итогам VI международной конференции. М., 2021. С. 124-128.
5. Домашнее чтение: Dolores Soler-Espiauba «Pero se casan con las morenas...» (на испанском языке): учеб.-метод. пос. для вузов. Воронеж, 2022. 52 с.
6. Ершова Я.С. Обучение коллоквиальной лексике испанского языка на примере современных исполнителей латинской трэп-музыки // World science: problems and innovations. Сб. ст. LXXX Межд. науч.-прак. конф. Пенза, 2024. С. 71-76.
7. Исенко И.А., Смирнова И.В. Читаем. Слушаем. Обсуждаем: учеб. пос. для студ., влад. исп. Яз. на уров. В1-В2. М., 2024. 148 с.
8. Мёд Н.Г. Научно-техническая информация как источник формирования семантических дериватов, фразеологизмов и паремий испанского языка // Тезисы докладов 50-й Межд. научной филол. конф. им. Людмилы Алексеевны Вербицкой. СПб., 2022. С. 397.
9. Меньшакова Н.Н. Обсценная лексика в испанских пословицах // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака: мат. VI Межд. конф. М., 2021. С. 309-314.
10. Попова Е.А. Части суток в испанской лингвокультуре: состав и эволюция понятия *mañana* // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 9. С. 136-140.
11. Поткина К.А. О некоторых особенностях разговорной лексики в испанском языке // Иностранные языки в современном мире: мат. Международной научно-практической студенческой конференции. Ростов на/Дону, 2023. С. 255-258.
12. Рамазанова М., Омариева П.Р. Источники обогащения словарного запаса учащихся начальных классов // «Я русский бы выучил только за то...»: мат. Респуб. студ. науч.-прак. конф. Махачкала, 2022. С. 119-122.
13. Руденко С.О. Формирование вторичной языковой личности на среднем этапе обучения испанскому языку посредством работы с устойчивыми выражениями // Студенческие научные исследования: мат. XXVII Межд. науч.-прак. конф. В 2 ч. Пенза, 2025. С. 125-127.
14. Шарафутдинова Л.Ф., Карандаева Т.А. Особенности развития словарного запаса у младших школьников с нарушением интеллекта // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: мат. XI Всерос. науч.-прак. конф. Йошкар-Ола, 2021. С. 323-327.
15. Шеховцова Л.Д., Прокофьева И.В., Молчанова Е.А., Овсянникова Н.А. Работа со словарными словами как средство развития речи младших школьников // Вестник научных конференций. 2023. № 10-2(98). С. 126-127.

Developing elementary vocabulary in Spanish-speaking learners through high-frequency vocabulary and thematic minima with control of retention stability

Alexander A. Arskiy

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign and Russian Languages
Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
Krasnoyarsk, Russia
arski7@yandex.ru
ORCID 0000-0002-9727-5232

Received 02.01.2026

Accepted 19.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 372.881.161.1

DOI 10.25726/z9696-4208-5762-z

EDN BMXKOK

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article provides a scientific-methodological analysis of forming elementary vocabulary in adult Spanish-speaking learners of Russian, relying on high-frequency vocabulary and thematic minima with mandatory control of retention durability. The analysis is based on the concept of the mental lexicon as a network of semantic fields and associative links, where retrieval stability is determined not by the accumulation of isolated units but by their quality of integration into the learner's cognitive schemas. It is shown that typological distance between Spanish and Russian, differences in collocations, polysemy, and action categorization (including problematic areas of verbal vocabulary and verbs of motion), as well as phonetico-accentual difficulties, intensify interlingual interference and can block early mnemonic processes. The conflict between statistical frequency and thematic necessity is analyzed: high-frequency function words are critical for coherence but resist figurative encoding, while thematic sets are often overloaded with low-frequency nominals, creating an illusion of language proficiency amid a deficit of predicative means. The productivity of contextualization and variable repetition instead of mechanical memorization is substantiated, as is the appropriateness of shifting the unit of acquisition from word forms to collocations and syntagms, which is particularly significant for mastering case forms. The role of multisensory encoding, emotionalization of neutral high-frequency vocabulary, and early inclusion of accessible authentic materials is emphasized. A concentric organization of vocabulary is proposed with «implicit» control in communicative tasks, accounting for the anxiety of adult learners, and the use of corpus and digital tools to balance normativity and living usage, including conversational units with control of stylistic appropriateness. The conclusions establish criteria for relevant selection and verification of vocabulary for adaptive RKI courses aimed at sustainably forming the core vocabulary in Spanish speakers.

Keywords

elementary vocabulary, Spanish-speaking learners, high-frequency vocabulary, thematic minima, retention stability.

References

1. Ayropetyants N.A. Teaching Spanish to schoolchildren taking into account the cultural approach // Theory and practice of linguistics and foreign language education. Coll-n of abst. based on the results of the pre-diploma practice «Graduate 2024». Rostov-on-Don, 2024. pp. 92-93.

2. Bessarabova G.A. Functioning of discourse words in a Spanish scholarly text // Problems of linguistics and methods of teaching foreign languages. Interuniversity collection of scholarly works. Voronezh, 2021. pp. 24-31.
3. Valeeva D.R. Interference errors of a lexical-semantic nature in the speech of Spanish-speaking learners // Interference errors in the speech of Spanish-speaking students and their overcoming in the process of teaching Russian as a foreign language. Nizhny Novgorod, 2022. pp. 9-14.
4. Voiku O.K. The role of the information field in the semantization of lexical units (based on Spanish) // Language and reality. Scholarly readings at the V.G. Gak Department of Romance Languages. Coll-n of art. based on the VI intern. conf. M., 2021. pp. 124-128.
5. Home reading: Dolores Soler-Espiauba «Pero se casan con las morenas...» (in Spanish): teaching aid for universities. Voronezh, 2022. 52 p.
6. Ershova Ya.S. Teaching colloquial vocabulary of Spanish on the example of modern performers of Latin trap music // World science: problems and innovations. Coll-n of art. of the LXXX Inter. scien. and prac. conf. Penza, 2024. pp. 71-76.
7. Isenko I.A., Smirnova I.V. Read. Listen. Discuss: a teaching aid for students proficient in Spanish at the B1-B2 level. M., 2024. 148 p.
8. Myod N.G. Scientific and technical information as a source of formation of semantic derivatives, phraseological units and paroemias of the Spanish language // Abstracts of the 50th L.A. Verbitskaya International scien. philol. conf. SPb., 2022. P. 397.
9. Menshakova N.N. Obscene vocabulary in Spanish proverbs // Language and reality. Scholarly readings at the V.G. Gak Department of Romance Languages. Collection of articles based on the VI international conference. M., 2021. pp. 309-314.
10. Popova E.A. Parts of the day in Spanish linguoculture: composition and evolution of the concept mañana // Modern science: current problems of theory and practice. Series: Humanities. 2021. № 9. pp. 136-140.
11. Potkina K.A. On some features of conversational vocabulary in Spanish // Foreign languages in the modern world. Proceedings of the International scientific and practical student conference. Rostov-on-Don, 2023. pp. 255-258.
12. Ramazanova M., Omarieva P.R. Sources of enriching the vocabulary of primary school pupils // I would learn Russian only for that.... Proceedings of the Repub. stud. scien. and prac. conf. Makhachkala, 2022. pp. 119-122.
13. Rudenko S.O. Formation of a secondary linguistic personality at the intermediate stage of learning Spanish through work with set expressions // Student scientific research. Coll-n of art. of the XXVII Inter. scien. and prac. conf. In 2 vols. Penza, 2025. pp. 125-127.
14. Sharafutdinova L.F., Karandaeva T.A. Features of vocabulary development in younger schoolchildren with intellectual disabilities // Psychological knowledge in the context of modernity: theory and practice. Coll-n of scholarly articles based on the XI All-Rus. scien. and prac. conf. Yoshkar-Ola, 2021. pp. 323-327.
15. Shekhovtsova L.D., Prokofieva I.V., Molchanova E.A., Ovsyannikova N.A. Work with vocabulary words as a means of developing younger schoolchildren's speech // Bulletin of scholarly conferences. 2023. № 10-2(98). pp. 126-127.

**Исследование критериев и уровней развития иноязычной коммуникативной компетентности
выпускника вуза**

Надежда Александровна Антонова

Кандидат педагогических наук, доцент

Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова

Чебоксары, Россия

nejda@rambler.ru

ORCID 0000-0002-1758-1185

Герольд Леонидович Драндров

Доктор педагогических наук, профессор

Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева

Чебоксары, Россия

gerold49@mail.ru

ORCID 0000-0002-2214-270X

Поступила в редакцию 07.01.2026

Принята 16.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 37.8

DOI 10.25726/t0353-4904-9014-I

EDN CHVBMLM

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Цель исследования заключается в выделении и содержательном описании критериев и уровней развития иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК) студентов неязыковых вузов с учетом общеевропейских компетенций владения языком. Материалами исследования выступают программно-нормативные документы, отражающие требования ФГОС-3 ++ к содержанию ИКК выпускников неязыковых вузов, «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», разработанный Советом Европы, результаты эмпирических и теоретических исследований, относящихся к предметной области, многолетний опыт преподавательской деятельности. Изучение материалов исследования проводилось на основе метода анализа и обобщения теоретических знаний и нормативных положений, представленных в доступных литературных источниках. В содержании работы приведено авторское понимание сущности и содержания феномена «иноязычная коммуникативная компетентность», места и роли универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в его содержании; выделены и описаны компетенции, составляющие содержание ИКК выпускников неязыковых вузов, которые рассматриваются как критерии ее развития; представлены материалы сравнительного анализа содержания компетенций, определяющих ИКК выпускника неязыкового вуза; сформулированы и детально описаны уровни развития ИКК выпускников неязыковых вузов в соответствии с Общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком; раскрывается дидактический потенциал применения технологии технологий искусственного интеллекта в формировании ИКК у студентов вузов. Ориентация преподавателей на разработанные критерии и уровни владения иностранным языком позволят оптимизировать содержание, задачи его обучения, осуществлять мониторинг процесса формирования ИКК у студентов.

Ключевые слова

английский язык, иноязычная коммуникативная компетентность, структура, студенты неязыковых вузов, компетенции.

Введение

Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК) в профессиональном развитии специалистов. Современные требования к специалистам неязыковых вузов предполагают не только углубленное знание профильных предметов, но и высокий уровень владения иностранным языком.

В настоящее время достаточно глубоко и всесторонне исследованы суть и содержание понятий «коммуникативная компетентность» (Гусевская, 2009; Ульянова, 2021; Базарова, 2014; Базарова, 2014; Большакова, 2019; Бражник, 2024; Преснухина, 2019). Авторами выделяются значимые для ее функционирования содержательные компоненты, такие как знания, умения и личностные качества. Структура и содержание ИКК подробно рассмотрены в трудах ученых, которые в контексте изучения ИКК обращали внимание на такие ее стороны, как понимание коммуникантами целей и задач общения (Wilkins, 1972; Щукин, 2004; Мильруд, 2017); знание норм и правил использования языка в зависимости от конкретной ситуации общения (Hymes, 1972; Артемова, 2024; Васильева, 2009; VanEk, 1993; Canale, 1980); значимость социализации и открытости к другим людям (Петровская, 1989; Евсеева, 2012; Гез, 1985; Вятютнев, 1977; Сафонова, 2004); потребность человека в общении (Руденский, 1997; Сергеева, 2014); владение речью и навыками эффективного общения (Bachman, 1990; Солова, 2002; Преснухина, 2019); способность правильно интерпретировать сигналы и знаки поведения (Леонтьев, 1971; Иваницкий, 2007).

Педагогическая проблема повышения уровня ИКК студентов неязыковых вузов в процессе обучения иностранному языку была предметом научных исследований многих отечественных ученых (Лебедев, 2017; Бочарова, 2023; Ягнич, 2025; Зыбина, 2011; Еловская, 2016; Чулкова, 2019). Несмотря на значительные научные достижения, в рассматриваемой нами предметной области до сих пор наблюдаются определенные противоречия, требующие своего разрешения. В частности, новые образовательные стандарты по предмету «Иностранный язык» (ФГОС ВО 3++) предъявляют к выпускникам неязыковых вузов возросшие требования к ИКК на уровне свободного владения языком в различных сферах профессиональной деятельности.

Между тем отсутствие научно-обоснованного подхода к пониманию критериев и уровней ее сформированности создает в процессе обучения студентов иностранному языку определенные трудности при разработке его содержания, формулировании его частных задач, мониторинге его результатов, разработке и внедрении передовых педагогических технологий, и, прежде всего, технологий с применением дидактического потенциала искусственного интеллекта.

Завершая реферативный обзор литературных данных, можно выделить противоречие между необходимостью содержательной характеристики критериев и уровней развития ИКК у студентов неязыковых вузов в процессе ее формирования в период обучения в вузе в соответствии с общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком, и недостаточностью научной разработанностью этой проблемы в педагогической науке.

С учетом содержания этого противоречия нами были определены цель исследования и его частные задачи. Цель исследования – выделить и содержательно охарактеризовать критерии и уровни развития ИКК выпускника вуза с учетом общеевропейских компетенций владения иностранным языком.

Для достижения этой цели последовательно решались следующие задачи:

1. Уточнить сущностно-содержательную характеристику понятия «иноязычная коммуникативная компетентность» и место универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в его содержании.
2. Раскрыть и охарактеризовать компетенции, составляющие содержание ИКК выпускников неязыковых вузов, как критерии ее развития.

3. Провести сравнительный анализ компетенций, составляющих ИКК выпускника неязыкового вуза с учетом содержания, сопоставив их с содержанием Общеввропейской системы оценки знания иностранных языков.

4. Выделить и детально описать уровни развития ИКК выпускников неязыковых вузов, опираясь на Общеввропейские компетенции владения иностранным языком

5. Раскрыть дидактический потенциал применения технологии ИИ в формировании ИКК у студентов вузов

Данное исследование опирается на изучение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR). Такой подход обеспечивает формирование объективных критериев для оценки уровня иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК). Структура ИКК, включающая языковой, речевой и социокультурный компоненты, отражающая специфику профессионального общения. Представлены уровни развития ИКК (elementary, intermediate, advance), соответствующие критериям общеввропейских компетенций, которые позволяют объективно оценивать сформированность ИКК студентов. Исследована возможность использования технологий ИИ для формирования ИКК, что открывает новые перспективы для оптимизации учебного процесса и индивидуальной траектории обучения. Авторы описывают концепцию ИКК как комплексной характеристики, необходимой для эффективного межкультурного и профессионального взаимодействия.

Практическая значимость исследования основывается на представленных критериях и уровнях владения иностранным языком, что предоставит преподавателям возможность оптимизировать как содержание, так и организационные стороны, а также методику оценки образовательного процесса. Созданная классификационная система по уровням владения иностранным языком (ИКК) будет способствовать студентам в проведении систематического самоанализа и контроля прогресса в освоении иностранного языка и обеспечит подготовку специалистов, демонстрирующих уверенное использование иностранного языка в будущей карьере. В работе также представлены конкретные дидактические технологии и методические приемы, направленные на стимулирование мотивации обучающихся к изучению иностранного языка и достижению желаемого уровня владения.

Материалы и методы исследования

Материалами исследования выступали программно-нормативные документы, отражающие требования к содержанию ИКК, которой должны обладать выпускники неязыковых вузов (ФГОС 3 ++), документ Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», Письмо Минпросвещения России от 04.12.2019 № 04-1375 «Об изучении языков в организациях, осуществляющих образовательную деятельность»), результаты научных исследований в исследуемой предметной области, представленные отечественными и зарубежными учеными в научных публикациях, собственный педагогический опыт многолетней работы в качестве преподавателя кафедры иностранных языков. Изучение материалов исследования проводилось на основе метода анализа и обобщения теоретических знаний и нормативных положений, представленных в доступных литературных источниках.

Результаты и обсуждение

Согласно классификации, используемой ФГОС ВО, компетенции делятся на три категории: универсальные, общепрофессиональные и профессиональные.

Универсальные компетенции выступают в качестве индикаторов и результата процесса обучения по конкретному уровню высшего образования. Они отражают комплекс знаний, навыков и личностных качеств у всех обучающихся. Общепрофессиональные компетенции являются общими итогами освоения образовательной программы по определенному направлению подготовки специалиста в системе высшего образования. Профессиональные компетенции отражают общие результаты освоения образовательной программы определенного направления по конкретному профилю (специальности).

Одной из значимых элементов готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности являются иноязычная коммуникативная компетентность. Входящие в содержание ИКК универсальные компетенции характеризуют общие элементы готовности выпускника вуза как к межличностному, так и к деловому общению, общепрофессиональные компетенции – общие для всех выпускников одного направления подготовки (например, «Лечебное дело» или «Педагогическое образование») элементы готовности к профессиональному общению (с врачами или учителями), профессиональные компетенции – общие для представителей конкретной профессии (хирург или учитель физики) элементы готовности к общению.

Исходным шагом для понимания ИКК важно детально рассмотреть сущностно-содержательные характеристики таких понятий, как «коммуникация» и «коммуникативная компетентность». Ученые определяют коммуникацию как: «процесс создания и интерпретации сообщений, где подчеркивается активная динамика процесса общения» (Гриффин, 2015); «обмен информацией, включающий контекст и эмоциональную окраску общения» (Андреева, 1980); «специфичный обмен информацией» (Панфилова, 2013); «синхронное и диахронное взаимодействие», «информационный обмен между социальными субъектами» (Гавра, 2018).

Сравнивая эти определения, можно заключить, что существенными признаками коммуникации является активное взаимодействие людей или группы людей, включающее обмен знаниями, чувствами, установками, с помощью речи, мимики и пантомимики действий и поступков. Процесс коммуникации включает в свое содержание создание, передачу и интерпретацию сообщений с возникновением отклика или результата для дальнейшего взаимодействия.

Производным от коммуникации феноменом выступает «коммуникативная компетентность». Коммуникативная компетентность характеризует успешность коммуникации с окружающими людьми; готовность к диалоговой форме общения с окружающими людьми (Гусевская, 2009). Э.Ф. Ульянова определяет коммуникативную компетентность, как готовность к эффективному общению, которая определяет, в свою очередь, уровень готовности специалиста (Ульянова, 2021). Т.С. Базарова и Н.П. Хинзеева рассматривают коммуникативную компетентность как интегральную характеристику личности, которая характеризует ее коммуникативный потенциал. В ее содержании автор выделяет три компонента: лингвистические знания, умения, желание реализовать себя в межкультурном взаимодействии (Базарова, 2014).

О.Б. Большакова предлагает рассматривать коммуникативную компетентность, как динамически развивающуюся под воздействием внешних условий многоуровневую структуру личности, в которую включены социальные факторы и личностные характеристики (Большакова, 2019).

М.В. Бражник рассматривает коммуникативную компетентность как «способность владеть актуальной в каждый конкретный момент времени и непрерывно актуализируемой по мере необходимости совокупностью знаний, умений и навыков, а также умение ее применять при осуществлении профессиональной практической деятельности на фоне ее передачи от ее генератора к ее пользователю или от одного ее пользователя к другому ее пользователю» (Бражник, 2024).

В своей работе И.А. Преснухина предлагает классификацию коммуникативной компетенции, состоящую из трех взаимосвязанных компонентов. Первый компонент – «лингвистический, который охватывает знания и умения. Второй, социолингвистический и социокультурный блок, охватывает способности учитывать внешнюю обстановку общения и третий компонент – прагматический, включающий навыки использования языка для достижения целей» (Преснухина, 2019).

Коммуникативная компетентность, как интегральная личностная характеристика включает в себя, по мнению ученых: знание и понимание процессов коммуникации, интеграцию личностных качеств и социальных факторов, готовность к эффективной коммуникации, ключевой элемент профессиональной составляющей, такие компоненты коммуникативной компетентности, как лингвистический, социолингвистический и прагматический обеспечивают эффективность общения.

Исследование ключевых терминов показало, что в педагогической науке существует значительное количество различных подходов к определению сущности, структуры и содержания

понятия «иноязычная коммуникативная компетентность» (ИКК). Анализ трудов различных авторов выявил общие и специфические черты в понимании ИКК. К основным компонентам относятся:

- осознаваемая цель (Wilkins, 1972; Щукин, 2004; Мильруд, 2017);
- «внутреннее знание ситуационной уместности языка» (Hymes, 1972; Артемова, 2022); «внутренне осознание правил уместности и нормы языка в различных социальных ситуациях» (Васильева, 2009), знания языковых средств и лексики (VanEk, 1993; Canale, 1980; Мильруд, 2017);
- «способность быстро и успешно устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми» (Петровская, 1989; Евсеева, 2012), «правильно использовать язык и адаптироваться к ситуации общения» (Казакова, 2016). «Способности личности влияют на скорость и уровень овладения коммуникативными действиями» (Гез, 1985; Вятутнев, 1977; Сафонова, 2004);
- «стремление к общению и сотрудничеству» (Руденский, 1997; Сергеева, 2014);
- «совокупность коммуникативных умений»: языковые и социокультурные (Bachman, 1990; Солова, 2002; Щукин, 2004);
- «владеть социальной перцепцией предполагает способность «чтения по лицу»; включает не просто визуальное восприятие, но и адекватное моделирование внутреннего мира партнера по коммуникации, его личностные особенности, текущее психоэмоциональное состояние и другие аспектов, основанных на внешних проявлениях, умение «презентовать себя» при взаимодействии с коллективом; обладать компетенциями в области вербальной и невербальной коммуникации, контакта с окружающими» (Леонтьев, 1971; Иванецкий, 2007).

Таким образом, в нашей работе мы будем рассматривать иноязычную коммуникативную компетентность как основополагающую интегральную характеристику личности, позволяющее человеку эффективно взаимодействовать с окружающими в личностной и профессиональной сферах. Это достигается через свободное владение иностранным языком для обмена мыслями, чувствами и установками, действиями и поступками.

Формирование ИКК в процессе обучения является одной из задач подготовки специалистов в неязыковых вузах. Обратимся к формулировке универсальной компетенции УК-4 Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС 3++) по учебной дисциплине «Иностранный язык». Универсальная компетенция для бакалавров предлагает формирование следующих навыков: развитие способности к осуществлению продуктивной деловой коммуникации. Эта способность должна проявляться как в письменной форме, так и в устной форме. Важным условием является владение государственным языком Российской Федерации, так и, по крайней мере, одним или несколькими иностранными языками. Для специалиста данная компетенция расширяется до способности применять передовые коммуникационные технологии, включая иностранные языки для обеспечения продуктивного академического и профессионального взаимодействия.

Современный мир требует от выпускников не только владение навыками чтения и перевода иноязычных текстов, а также осуществление коммуникации в устной и письменной формах, как на узкоспециализированную, так и общеупотребительную тематику, а также способность переводить специализированную литературу и умение самостоятельно совершенствовать коммуникативные навыки. При этом формирование иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК) проявляется в гибкости и готовности человека к успешному взаимодействию с представителями других культур, как в личной, так и в профессиональной деятельности. Это достигается через эффективный обмен мыслями, чувствами, действиями, пониманием и интерпретации их значения.

Структура ИКК включает в себя три качественно отличные по своему функционалу компетенции: языковая, речевая и социокультурная. Для полного формирования ИКК требуется уверенное владение всеми аспектами языка – лексикой, фонетикой, грамматикой, аудированием, письмом, чтением, говорением. Не менее важно ориентироваться в правилах и нормах построения коммуникации в данном языке. Эти компетенции можно рассматривать как критерии развития ИКК.



Рисунок 1. Критерии развития ИКК

Владение языковой компетенцией подразумевает глубокое освоение языковой системы, включая правила применения языковых единиц в коммуникативных актах, что способствует полноценному усвоению языком. Данное владение формируется посредством фонологических, грамматических и лексических умений. Именно знание и применение фонетики, грамматики и лексики определяет уровень владения данной компетенцией.

Фонетика охватывает изучение звуковой системы языка, правильного и четкого произношения и включает правила чтения. По завершении обучения студент должен:

1. знать закономерности постановки фразового и словесного ударения, а также основные принципы интонационного оформления речи;
2. уметь произносить звуки в речи, соблюдая четкую артикуляцию, выделять смысловые акценты в словах и фразах с помощью интонации, пауз и логических ударений;
3. владеть навыком правильного произношения звуков и интонационно корректного оформления речи, чтобы быть понятым слушателем;
4. придавать естественную интонацию, чтобы дать оппоненту возможность понять произнесенный текст;
5. обладать способностью варьирования силы голоса для выразительности, правильно использовать дыхание;
6. фонетической разборчивостью речи.

Грамматика предполагает знание морфологического устройства языка, умение разбираться в строении языка, правильном изменении слов и порядке слов в предложении. По окончании курса студент должен:

- 1) знать основополагающие правила, регулирующие грамматику, морфологию и синтаксис современного английского языка;
- 2) уметь развивать полученные знания в переводческую практику, а также в устную и письменную речь на английском языке. Это включает точную передачу смысла текстов любой сложности за счет глубокого понимания грамматических структур;
- 3) владеть различными синтаксическими конструкциями, включая простые, сложносочиненные, повествовательные (утвердительные, отрицательные), побудительные; сложноподчиненные, вопросительные, в том числе с использованием вопросительных слов (оборотов) и без них.

Лексика – это активный и пассивный запас слов и выражений, умение подбирать синонимы и антонимы, идиоматические обороты. От словарного запаса зависит ясное и точное изъяснение мыслей. По окончании курса студент должен:

1. знать общую, деловую и профессиональную лексику, а также ряд профессиональных тем, связанных с будущей специальностью;
2. уметь работать со специальными словарями, глоссариями, справочниками по специальности;
3. подбирать альтернативные слова для выразительности речи;
4. использовать устойчивые выражения;
5. составлять тематические группы слов по темам, связанным с профессией;
6. применять новую лексику с целью формулирования предложений;
7. владеть навыками использования активной лексики, способностью правильного употребления слов в контексте;
8. навыками использования профессиональной лексики
9. умением применения лексики под разные ситуации;
10. способностью расширять лексический запас.

Речевая компетенция представляет собой комплексную способность и готовность применять соответствующие стратегии при работе с текстами. Она является фундаментом для успешного устного и письменного общения. Изучение дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых специальностей призвано сформировать у студентов образовательные результаты в области говорения, чтения, аудирования и письма. Эти результаты выступают в роли критериев, отражающих степень соответствия формирования речевой компетенции. Критерием «зрелости» развития речевой компетенции является высокий уровень владения всеми четырьмя видами деятельности.

Чтение предполагает умение быстро и качественно извлекать необходимую информацию из письменных источников. Этот навык является фундаментальным для развития речевой компетенции и составляет половину учебной программы. По завершении курса студенты должны:

1. знать различные стратегии чтения (ознакомительные, просмотровые, поисковые, изучающие) для поиска и детального изучения информации;
2. уметь быстро ориентироваться в тексте, выделяя его ключевые элементы (тема, заголовок, введение и т.д.) при применении просмотрового чтения;
3. читать оригинальные тексты по знакомым темам, понимая их общий смысл без обращения к словарю, даже при наличии 2-3% незнакомых слов, со скоростью около 110 слов в минуту;
4. критически оценивать достоверность информации при ознакомительном чтении;
5. использовать поисковое чтение для нахождения нужной информации или главной мысли;
6. демонстрировать глубокое понимание аутентичных текстов разных стилей (научно-популярных, публицистических, художественных, прагматических), извлекая детальную информацию и прибегая к помощи словаря при наличии 5-6% незнакомых слов;
7. читать бегло и выразительно тексты, содержащие значительную долю изученной лексики (общеупотребительной и профессиональной), с соблюдением интонации (объем 1500-1800 п. зн.);
8. осуществлять самостоятельно перевод несложных профессиональных текстов (900-1000 печатных знаков), используя словарь при наличии 10-15% незнакомой лексики в течение 30 минут;
9. переводить адаптированные статьи по изученным темам в объеме 1800-2000 печатных знаков при помощи словаря;
10. создавать на основе изученных статей краткие аннотации объемом 7-9 фраз;
11. владеть базовым словарным запасом, охватывающим 250-300 ключевых профессиональных слов и до 400 слов и выражений, встречающихся в профессиональной сфере;
12. способностью излагать суть текстов (до 1000-1200 знаков), включающих как бытовую, так и специализированную лексику, опираясь на усвоенные языковые средства (лексику и грамматику) общим объемом высказывания до 10-15 фраз;

13. коммуникативными навыками ведения диалога на изученные темы, демонстрируя правильную интонацию различных типов предложений (в пределах 12-15 фраз).

Аудирование – это умение внимательно слушать и правильно понимать услышанную информацию. Данный вид речевой деятельности занимает 10%. По завершении обучения, студент должен:

1. знать основные особенности монологической речи (тема, структура и т.д.). Лексико-грамматический минимум, обеспечивающий понимание аудиозаписей. Методы и способы выделения ключевой информации. Способы выражения коммуникативных намерений говорящего. Способы передачи на родной язык;

2. уметь понимать на слух монологические высказывания (до 3-х минут) на знакомые темы, прослушивая их один раз нормальном темпе носителя языка. Выделять ключевую и интересующую информацию. Анализировать важность и новизну информации, а также выражать собственное отношение. Определять коммуникативные цели говорящего. Прослушивать аудиоматериал (1– 1,5 минуты, примерно 1200 печатных знаков) на одну из изученных тем и кратко изложить ее суть на родном языке, используя 10–15 предложений;

3. владеть навыками активного слушания. Техникou выделения основной информации и ключевых слов. Способностью осмысления услышанного. Способностью структурирования информации. Умением четко и последовательно выражать свои мысли.

Письмо – умение ясно, логично и последовательно оформлять свои мысли при написании эссе, отчетов, писем, докладов и т.д. Здесь важно соблюдать аккуратность, правильное написание слов, точность подбора выражений и отсутствие ошибок. Данный вид речевой деятельности студента составляет 10%. По завершении изучения дисциплины «Иностранный язык» студент должен:

1. знать принципы грамотного оформления писем делового и личного характера, составления электронных сообщений, а также правила создания аннотации и реферирования текстов;

2. уметь формулировать письменные сообщения в форме записей, выписок, и конспектов.

3. писать сообщения, которые ясно выражают конкретные цели и четкие коммуникативные намерения в форме запроса, предложения, побуждения, убеждения, просьбы, согласия/несогласия, отказа, сообщения, извинения, благодарности;

4. корректно оформлять личные данные (в автобиографиях, резюме, анкетах, формулярах) согласно общепринятым стандартам страны изучаемого языка;

5. разрабатывать краткие и подробные структурированные планы, выделять тезисы для анализа прочитанного.

6. кратко излагать суть прочитанного, услышанного или увиденного (7-8 предложений) – кратко передавать ключевые аспекты содержания прочитанного, услышанного и увиденного

7. писать аннотацию к прочитанному из 7-8 предложений, а также осуществлять реферирование текста, уметь выразить свое мнение о прочитанном с использованием аргументов, используя 10-12 предложений;

8. владеть навыками грамотного написания текстов, навыками работы с текстовыми редакторами, способностью проверки собственных текстов.

9. адаптации стиля и языка, а также структурирования информации для улучшения восприятия.

Говорение – это способность четко, внятно выражать свои мысли, чувства и желания вслух. Важно грамматически правильно оформлять предложения, подбирать нужные слова, легко вступать в беседу. Данный аспект составляет 30% общего объема деятельности. Его освоение подразумевает формирование компетенций, включая диалог и монолог. После окончания курса студент должен:

1. знать основы теории публичных выступлений, включая принципы подготовки устных сообщений и докладов. Дифференцировать характеристики как диалогической, так и монологической речи. Правильно строить предложения и связывать их в текст. Использовать различные способы выражения коммуникативных намерений. Применять нормы речевого этикета в различных ситуациях;

2. уметь демонстрировать способность к эффективному установлению и поддержанию контакта. Включает в себя представление себя и других, обмен информацией, формулирование просьб, декларации согласия/несогласия, благодарности;
3. уметь инициировать и поддерживать беседы и дискуссии на известные темы, придерживаясь правил вежливости и культурных норм изучаемого языка.
4. уметь анализировать текст (формулировать вопросы, давать ответы, высказывать личную точку зрения о прочитанном, подкрепляя доводами и аргументами)
5. уметь излагать основные сведения по изученным темам в объеме 15-16 предложений. Детально, но лаконично излагать факты, формулируя заключение и выражая свое отношение к прочитанному). Без предварительной подготовки излагать тему в течение 2 минут (5-7 предложений);
6. владеть навыками корректного применения грамматических конструкций и лексики;
7. владеть навыками активного слушания;
8. владеть гибкостью в выборе формального или неформального стиля общения в зависимости от ситуации. Навыками изложения своей точки зрения;
9. владеть способностью оценивать свою речь в процессе общения;
10. корректно завершать разговор.

Социокультурная компетенция подразумевает глубокое понимание и активное использование иностранного языка в различных жизненных и профессиональных контекстах, включая повседневное общение, деловые встречи, научные дискуссии и культурные мероприятия. Это требует владения национальными особенностями поведения, знания культурных традиций, социальной структуры и языковой специфики, характерной для разных слоёв общества. Другими словами, это комплекс знаний и умений, необходимых для эффективного общения на иностранном языке в разнообразных ситуациях. Она охватывает широкий спектр навыков, начиная от простого бытового общения до сложных деловых и научно-технических взаимодействий. Важно не только правильно использовать язык, но и учитывать культурные аспекты, такие как модели поведения, обычаи, традиции и социальные различия. Знание исторических и этнических особенностей также играет ключевую роль в успешной коммуникации между представителями разных культур. Социокультурная компетенция заключается в способности эффективно применять иностранный язык в разнообразных контекстах, обусловленных социокультурными факторами. Эта компетенция включает в себя следующие виды коммуникативных действий:

- устное взаимодействие в бытовых ситуациях, предполагающее свободное общение на повседневные темы (Byram, 1997);
- обсуждение вопросов, касающихся особенностей страны изучаемого языка, а также научно-технических областей;
- «процессом передачи информации в рамках повседневных и профессиональных контактов, в устной форме включая деловые встречи» (Hymes, 1972);
- активное участие на выставках, проведение переговоров у стенда, прием иностранных специалистов и экспертов;
- «двусторонний информационный обмен, включающий общий и профессиональный характер в процессе ежедневного общения, деловых переговоров и партнерства, в том числе при оформлении контрактов и согласовании условий сотрудничества» (Spencer-Oatey, 2012);
- профессиональная коммуникация по телефону, направленная на четкую и лаконичную передачу информации;
- обмен информацией и идеями в рамках повседневного взаимодействия, научного партнерства, образовательных мероприятий, семинаров, активных дискуссий на международных площадках, конференциях и симпозиумах;
- управление процессом взаимодействия и переписки с учетом культурных особенностей партнеров, которое способствует установлению долгосрочных и взаимовыгодных отношений, которое способствует установлению долгосрочных и взаимовыгодных отношений (Ting-Toomey, 1999).

В ее содержании можно выделить следующие компоненты:

- лингвострановедческий включает в себя понимание культурно-специфических реалий, особенности национальной культуры, менталитет, традиции;
- социолингвистический компонент отражает языковые особенности представителей разных социальных слоев, поколений, полов, который характеризуется своим уровнем формальности, нормами вежливости и стиля общения. Данный компонент помогает избегать ситуаций недопонимания и конфликта в различных социальных группах;
- социально-психологический компонент включает в себя глубокое понимание социокультурного фона, национальные особенности этикета, моделей поведения, принятых в определенной стране;
- культурологический компонент направлен на понимание культурных особенностей, традиций представителей конкретного общества. Он включает в себя комплексный подход, состоящий из социокультурного, историко-культурного и этнокультурного элементов.

Развитие социокультурной компетенции по окончании курса «Иностранный язык» для студентов неязыковых вузов являются необходимым условием успешной интеграции в многонациональное общество. По окончании курса студент должен:

1. знать нормы вежливости, этикета, традиций, местных обычаев, истории, культурных ценностей страны изучаемого языка. Привычки повседневной жизни, семейные традиции, обычаи, связанные с жильем, питанием, досугом изучаемой страны. Формулы вежливости, выражения благодарности, симпатии, приветствия;
2. уметь адаптироваться к социуму, состоящему из представителей разных культур. Принять местную культуру без потери своей собственной идентичности. Корректно интерпретировать поведение и реакции представителей различных культурных групп. Распознавать содержание речи, интонацию, ритм и скорость разговора. Соблюдать правила вежливости и этикета. Выстраивать свое поведение в рамках культурных норм и ожиданий другой культуры, избегать конфликтных ситуаций. Управлять эмоциями, установками в целях гармоничного взаимодействия с представителями другой культуры. Сохранять внутреннее равновесие, несмотря на возможный культурный шок. Прислушиваться к критике и быть готовым исправлять допущенные ошибки из-за недостаточного знания культурных особенностей;
3. владеть инструментами построения эффективного межкультурного диалога с использованием специфической лексики, характерной для конкретной культуры; знаниями и навыками межкультурного общения; тактикой общения и выбора оптимального стиля поведения; навыками саморефлексии и переоценки собственных убеждений; выражениям и идиомами, характерными для определенного культурного круга; постановкой открытых вопросов, показывающих заинтересованность в другом человеке; активным слушанием, показывая уважение к собеседнику.

Опираясь на положения Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) и принимая во внимание структуру документа Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) нами была проведена работа по выделению и детальному описанию уровней сформированности формирования ИКК, демонстрируемых выпускниками нелингвистических направлений подготовки и созданию на этой основе системы оценивания достижений студентов в области иноязычного общения, соответствующую современным требованиям в подготовке специалистов в высшей школе (Письмо Минпросвещения России от 04.12.2019 № 04-1375 «Об изучении языков в организациях, осуществляющих образовательную деятельность»).

Elementary level (начальный уровень владения языком), соответствующий уровню владения A1 и A2 согласно «Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком», предполагает наличие у обучающегося основ языка, но пока еще неполных знаний. На данном этапе обучающийся испытывает недостаток разговорной практики, обладает систематизированными знаниями грамматики и достаточным словарным запасом для ведения базовых диалогов. Обучающийся понимает и использует в речи простые фразы и выражения, которые необходимы для решения конкретных задач.

Сформированность иноязычной коммуникативной компетентности на данном уровне проявляется в следующем: возможность участия в простом общении при условии готовности собеседника к оказанию помощи посредством отчетливого и медленного произношения. На данном уровне обучающийся может общаться в простых и повседневных ситуациях на знакомые темы (например, личная информация, работа, учеба, покупки, семья). Однако, поддержание сложной и абстрактной беседы может вызвать определенные затруднения.

Intermediate level (средний уровень владения языком) соответствует уровню B1, B2 и предполагает уверенное понимание ключевых идей в стандартных сообщениях, затрагивающих разнообразные темы. Обучающийся, достигший данного уровня, обладает хорошо развитой иноязычной коммуникативной компетентностью, что проявляется в следующих аспектах:

- в контексте погружения в языковую среду, демонстрирует самостоятельность и успешное общение в разнообразных ситуациях. Умеет четко и последовательно выражать свои мысли по знакомым и личным темам. Отстаивает свою позицию, делится планами и личными переживаниями;
- в плане аудирования умеет слушать и понимать идеи в четких, стандартных высказываниях на знакомые темы. Способен воспринимать и понимать основную мысль большинства радио и телепрограмм, посвященных текущим событиям или сферам личной и профессиональной деятельности при условии ясного и умеренного темпа речи говорящих;
- показывает осмысленное восприятие прочитанного на знакомые темы, которые часто встречаются в обычной и профессиональной жизни. В рамках диалога, способен эффективно взаимодействовать в типичных ситуациях общения. Способен спонтанно участвовать в дискуссиях по знакомым или интересующим вопросам. При создании монолога формулирует простые, но логически связанные высказывания. Умеет аргументировать свою точку зрения и выражать отношение к содержанию прослушанных рассказов, прочитанных книг и т.д.;
- владеет навыком составления простых и связных текстов на знакомые темы. Умеет передавать в письмах свои чувства и впечатления.

Advanced level (продвинутый уровень владения языком) охватывает уровень C1 и C2. Обладатель данного уровня демонстрирует способность к пониманию обширных и комплексных текстов, охватывающих широкий спектр тематик, с выявлением имплицитных смыслов. Речевая деятельность характеризуется беглостью и спонтанностью, с минимальными затруднениями в выборе лексических и грамматических средств. Функциональное использование языка в академическом и профессиональном контекстах отличается гибкостью и эффективностью. Наблюдается уверенное владение принципами организации текста, средствами логической связи и интеграции элементов повествования. Возможность создания структурированных, детализированных текстов на сложные темы является отличительной чертой данного уровня.

Восприятие на слух позволяет понимать развернутые сообщения, даже при наличии неоднозначных смысловых связей и сложной логической организации. Обеспечивается полное понимание телевизионных программ и фильмов. Способен к анализу объемных художественных и специализированных текстов с учетом стилистических особенностей. В диалоге проявляется спонтанность и беглость речи, с уверенным выбором лексики. Разнообразие используемых языковых средств обеспечивает успешное участие в профессиональных и повседневных коммуникативных ситуациях. Поддержание беседы осуществляется активно, с точным формулированием мыслей и выражением собственной позиции. Монологическая речь характеризуется ясным и последовательным изложением сложных тем, с логичной структуризацией и аргументацией. Письменная коммуникация отличается детальным изложением точек зрения, четкостью и логичностью выражаемых мыслей. Создание детализированных писем, эссе и докладов, посвященных сложным проблемам, демонстрирует высокий уровень владения языком. Адаптация языкового стиля к предполагаемой аудитории является неотъемлемым элементом коммуникативной стратегии.

Уровень владения английским языком, который студенты неязыковых вузов должны продемонстрировать по окончании курса «Иностранный язык», определяется Федеральными государственными образовательными стандартами.

Для программ бакалавриата и специалитета согласно ФГОС ВО 3 ++ этот уровень соответствует примерно B1-B2 по европейской классификации CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), что соответствует среднему уровню владения языком (Intermediate – Upper Intermediate level).

В соответствии с требованиями нового стандарта для магистерских программ предъявляются повышенные требования. Магистранты должны достичь уровня B2-C1, что соответствует продвинутому уровню владения языком (Upper Intermediate level–Advanced). Наш многолетний опыт и анализ публикаций показывают, что студенты неязыковых вузов обладают недостаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетентности, не отвечающим профессиональным ожиданиям работодателей. В частности, А.В. Лебедев считает, что «среди учащихся неязыковых специальностей мы часто имеем низкий или средний языковой уровень, а также небольшое количество выдающихся, «особых» членов группы, выделяющихся среди своих одноклассников» (Лебедев, 2017).

По словам М.Н. Бочаровой, «школьники, ориентированные на поступление в неязыковой вуз, традиционно не уделяют должного внимания иностранному языку, в результате чего приходят в вузы с довольно низким уровнем владения иностранным языком» (Бочарова, 2023). Это усугубляется низкой мотивацией самих студентов, как указывает А.Я. Ягнич. Многие студенты «воспринимают изучение иностранного языка как дополнительную нагрузку, не имея четкого понимания его практической значимости для своей будущей профессии» (Ягнич, 2025). «Сложившаяся ситуация усугубляется, по мнению авторов, небольшим количеством часов, выделяемых ФГОС ВО 3 ++ на изучение иностранного языка. Учебные занятия проводятся 1-2 раза в неделю в течение четырех семестров, что приводит к поверхностному освоению грамматики и лексики, различных его речевых аспектов – чтения, письма, говорения и аудирования» (Ягнич, 2025).

Выход из этой ситуации видится в повышении качества обучения иностранному языку на основе разработки и внедрения в образовательный процесс современных педагогических технологий. «Это создаст условия для повышения мотивации учащихся, уровня их коммуникативной компетенции, развития практических умений общения» (Зыбина, 2011); «стимулирования самостоятельной деятельности обучающихся» (Еловская, 2016); «для оптимизации и совершенствования учебного процесса через обогащение арсенала методических средств и приемов, позволяющих разнообразить формы работы» (Чулкова, 2019).

В этом контексте использование технологий искусственного интеллекта (ИИ) представляет собой одно из наиболее перспективных направлений на сегодняшний день. ИИ интегрирует в себя все современные методики обучения. Данные технологии способны не только оптимизировать учебный процесс, но и значительно повысить его эффективность. Использование элементов ролевых игр и игровых методик, как предлагает Н.Е. Зыбина, отлично сочетается с технологиями ИИ. Виртуальные персонажи могут сыграть роль носителя и тем самым обеспечить увлекательное и интерактивное общение. Идея В.Н. Чулковой о включении новых информационных технологий в процесс преподавания прекрасно дополняется применением ИИ. Современные технологии на базе ИИ могут создавать языковую среду, приближенную к реальной коммуникации. С.В. Еловская и И.Г. Борзых подчеркивают важность современных информационных и коммуникационных технологий для развития самостоятельной деятельности студентов (Еловская, 2016). ИИ может служить эффективным инструментом для решения этой задачи. Он индивидуально подберет задания, упражнения и учебные материалы. Благодаря этому у студентов есть возможность учиться в своем ритме и контролировать свой процесс обучения.

С применением ИИ технологий можно выстроить и реализовать индивидуальные траектории обучения. Такие программы как Smart Language Coach (SLM), Adaptive Learning Platform (ALP), Language Companion APP (LCA), Customized Course Generator (CCG) самостоятельно определяют текущий уровень обучающегося, разработают индивидуальную программу обучения и будут контролировать прогресс студента.

Для решения проблемы недостаточной мотивации и нехватки учебных часов можно воспользоваться популярными и доступными программами, которые уже доказали свою эффективность.

Это программы Duolingo, Busuu, Rosetta Stone, Memrise, Google Translate with Conversation Mode и менее популярные Smart Task Assigner, Practice Buddy AI Assistant (PBAA), Virtual Mentor AI Support (VMAS). Перечисленные программы и приложения дадут студентам возможность учиться в удобном для них формате и сэкономят время за счет оптимального распределения времени.

Для решения проблемы, указанной А.В. Лебедевым, для студентов, обладающих невысоким уровнем владения иностранным языком, могут помочь программы ИИ, указанные для решения мотивации и нехватки учебных часов и дополнительно можно использовать приложение HelloTalk для языкового обмена, LingQ можно порекомендовать для прослушивания оригинальных материалов, Forvo – для улучшения произношения, Quizlet – для быстрого запоминания лексики в игровой форме, Italki Community Lessons – для общения с носителями языка. Все перечисленные программы помогут любому студента неязыкового вуза улучшить уровень владения английским языком совершенно бесплатно. При регулярных занятиях эти программы помогут закрыть пробелы в знаниях английского языка и подтянуть слабые стороны.

Заключение

Итак, на основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Иноязычная коммуникативная компетентность, по нашему мнению, как фундаментальная интегральная характеристика личности, отражающая готовность человека к продуктивному межличностному и профессиональному взаимодействию с окружающими людьми посредством иностранного языка через общение, реализуемому через обмен мыслями, чувствам и установками и совершая совместные действия.

2. Структура ИКК включает в себя три качественно отличимые по своей функции компетенции: языковую, речевую и социокультурную. Оценка уровня владения этими тремя компетенциями можно рассматривать как критерии развития ИКК:

1) Языковая компетенция представляет собой способность к продуктивному использованию языка, основанную на понимании его структурных компонентов. Этот навык проявляется в процессе речевой деятельности и подразумевает фонологические, грамматические и лексические умения и навыки, что в совокупности обеспечивает свободное и адекватное владение языком.

2) Речевая компетенция определяется нами как практический навык и внутренняя готовность выбирать адекватные методы для создания и воспроизведения текстов, что формирует успешное общение с помощью языка в форме аудирования, письма, чтения, говорения.

3) Социокультурная компетенция подразумевает глубокое понимание и активное использование иностранного языка в различных жизненных и профессиональных контекстах, включая повседневное общение, деловые встречи, научные дискуссии и культурные мероприятия. В ее содержании выделяются лингвострановедческий, социолингвистический, социально-психологический и культурологический компоненты.

3. Уровень владения английским языком, который студенты неязыковых вузов должны продемонстрировать после обучения курсу «Иностранный язык», определяется Федеральными государственными образовательными стандартами. Нами была проведена работа по выделению и детальному описанию уровней формирования ИКК, демонстрируемых выпускниками неязыковых вузов и созданию на этой основе системы оценивания достижений студентов в области иноязычного общения, соответствующей современным требованиям в подготовке специалистов в высшей школе.

4. Для программ бакалавриата и специалитета согласно ФГОС ВО 3 ++) этот уровень соответствует уровням B1-B2 по европейской классификации CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), что соответствует среднему уровню владения языком (Intermediate – Upper Intermediate level). Магистранты должны достичь уровня B2-C1, что соответствует продвинутому уровню владения языком (Upper Intermediate level – Advanced).

5. Студенты неязыковых вузов обладают уровнем ИКК, не отвечающим профессиональным ожиданиям работодателей, что обусловлено низкой учебной мотивацией. Недостаточное количество часов в, выделяемых ФГОС ВО 3 ++ на изучение иностранного языка, значительно усугубляет и без того

непростую ситуацию. В этих условиях технологии искусственного интеллекта выступают как одно из наиболее перспективных современных решений для повышения результативности формирования ИКК. Основные направления их использования в обучении иностранному языку включает: использование элементов ролевых игр и игровых методик; создание языковой среды, моделирующие условия реальной коммуникации; организации самостоятельной работы; реализации индивидуальных траекторий обучения.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Изд-во МГУ, 1980. 416 с.
2. Артемова Е.Э., Басилова Т.А., Куртанова Ю.Е., Мешкова Т.А., Щербакова А.М. История и перспективы развития специальной психологии: к 100-летию со дня рождения В.И. Лубовского // Клиническая и специальная психология. 2024. Т. 13. № 1. С. 176-192.
3. Базарова Т.С., Хинзеева Н.П. К проблеме формирования коммуникативной компетенции в образовательном процессе вуза // Вестник БГУ. 2014. № 1-1. С. 102-105.
4. Большакова О.Б. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности у студентов вуза в контексте ресурсного подхода: дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2019. 26 с.
5. Бочарова М.Н. Специфика обучения говорению на иностранном языке студентов в неязыковом вузе в условиях дистанционного формата // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16. Вып. 3. С. 969-975.
6. Бражник М.В. Коммуникативная компетентность в условиях цифровизации образования: понятие, составляющие, целеполагание: сб. тр. конф. // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: мат. III Всерос. науч.-прак. конф. Под ред. Ж. В. Мурзиной. 2024. С. 269-271.
7. Васильева Л.Н. Коммуникативная компетентность и совладающее поведение будущих врачей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. № 5. С. 172-177.
8. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. С. 38-45.
9. Гавра Д. П. Основы теории коммуникации: учеб. для акад. бакалавр. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2018. 231 с.
10. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных исследований // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 17-24.
11. Гриффин Э. Коммуникация: теории и практики. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2015. – 688 с.
12. Гусевская О.В. Формирование коммуникативной культуры личности как основа общекультурной компетентности // Ценности и смыслы. 2009. № 1. С. 131-141.
13. Евсеева А.Ю., Ширяева Н.Н. Оценка сформированности межкультурной коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности // Вестник МФЮА. 2012. № 2. С. 186-194.
14. Еловская С.В., Борзых И.И. Рациональный подход к формированию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов // Педагогика. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 1(01). С. 27-29.
15. Зыбина Н.Е. О развитии коммуникативных умений студентов в ходе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2011. № 1. С. 211-215.
16. Иваницкий А.Т., Потлчук Н.В. Совершенствование коммуникативной компетентности оперуполномоченных криминальной милиции // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2007. № 3. С. 128-135.

17. Казакова Е.В., Савицкая Т.П. Обучение общению на иностранном языке как часть подготовки выпускника вуза к адаптации в обществе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. №4-7. С. 51-55.
18. Лебедев А.В. Особенности обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 3А. С. 257-265.
19. Леонтьев А.А. Межкультурные исследования, психолингвистика и обучение иностранному языку // Лингво-психологические проблемы обоснования методики преподавания иностранных языков в высшей школе: мат. науч.-метод. конф. Ч. 1. М., 1971. С. 225-230.
20. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению // Иностранные языки в школе. 2017. № 7. С. 2-10.
21. Панфилова А.П. Психология общения: учеб. для студ. учреж. сред. проф. обр. М.: Академия, 2013. 368 с.
22. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М.: Изд-во МГУ, 1989.
23. Преснухина И.А. К вопросу о формировании иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 3. С. 175–177.
24. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация Пер. с англ. М.: Когнито-Центр, 2002. 396 с.
25. Руденский Е. В. Основы психотехнологии общения менеджера: учеб. пособие. М.; Новосибирск: Инфра-М; НГАЭ и У, 1997. 180 с.
26. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению языкам международного общения: социально-педагогические и методические доминанты // Сборник научных статей ТГПУ. Таганрог, 2004. С. 109-119.
27. Сергеева Н.Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика развития // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 147-150.
28. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
29. Ульянова Э. Ф. Коммуникативная компетентность студентов-иностранцев: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2021. 235 с.
30. Чулкова В. Н. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции школьников посредством использования интернет-ресурсов на уроках иностранного языка // Образовательный альманах. 2019. № 12 (26). С. 98-100.
31. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Филоматис, 2004. 475 с.
32. Ягнич А.Я. Проблемы преподавания иностранного языка студентам неязыковых вузов и пути их преодоления // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Серия: Методика преподавания языка и литературы. 2025. № 4(33).
33. Bachman L. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
34. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
35. Canale M., Swaine M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied linguistics. 1980. № 1. pp. 47-54.
36. Hymes D. On communicative competence. Sociolinguistics. Eds. by J.B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. pp. 269-293.
37. Spencer-Oatey H. What Is culture? A compilation of quotations // warwick.ac.uk. 2013. 20 p.
38. Ting-Toomey S. Communicating Across Cultures. NY: The Guilford Press, 1999. 261 p.
39. Van Ek J. A. Objectives for foreign language learning (Vol. 1: Scope). Strasbourg: CCC/CE, 1993.

40. Wilkins D. A. Linguistics in language teaching. Cambridge: MIT Press, 1972. pp. 233-238.

The study of criteria and levels of development of foreign language communicative competence of university graduates

Nadezhda A. Antonova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
I.N. Ulyanov Chuvash State University
Cheboksary, Russia
nejda@rambler.ru
ORCID 0000-0002-1758-1185

Gerold L. Drandrov

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University
Cheboksary, Russia
gerold49@mail.ru
ORCID 0000-0002-2214-270X

Received 07.01.2026

Accepted 16.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 37.8

DOI 10.25726/t0353-4904-9014-I

EDN CHVB LM

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The purpose of the study is to identify and provide a meaningful description of the criteria and levels of development of foreign language communicative competence (IQC) of students of non-linguistic universities, taking into account the pan-European language proficiency. The research materials are program and regulatory documents reflecting the requirements of the Federal State Educational Standard-3++ for the content of the IQ of graduates of non-linguistic universities, the «Pan-European competencies of foreign language proficiency: study, teaching, assessment» developed by the Council of Europe, the results of empirical and theoretical research related to the subject area, and many years of teaching experience. The study of the research materials was carried out on the basis of the method of analysis and generalization of theoretical knowledge and normative provisions presented in available literary sources. The content of the work provides the author's understanding of the essence and content of the phenomenon of «foreign language communicative competence», the place and role of universal, general professional and professional competencies in its content; identifies and describes the competencies that make up the content of the IQ of graduates of non-linguistic universities, which are considered as criteria for its development; provides materials for a comparative analysis of the content of competencies that determine the IQ of a graduate of a non-linguistic university; The levels of IQ development of graduates of non-linguistic universities are formulated and described in detail in accordance with the Pan-European competencies of foreign language proficiency; the didactic potential of using artificial intelligence technology in the formation of IQ among university students is revealed. Teachers' orientation to the developed criteria and levels of proficiency in a foreign language will optimize the content, the tasks of teaching it, and monitor the process of forming students' IQ.

Keywords

English, foreign language communicative competence, structure, students of non-linguistic universities, competencies.

References

1. Andreeva G. M. Social psychology. M.: Publishing House of Moscow State University, 1980. 416 p.
2. Artemova E.E., Basilova T.A., Kurtanova Yu.E., Meshkova T.A., Shcherbakova A.M. History and prospects of the development of special psychology: to the 100th anniversary of the birth of V.I. Lubovsky // Clinical and special psychology. 2024. Vol. 13. № 1. pp. 176-192.
3. Bazarova T.S., Khinzeeva N.P. On the problem of formation of communicative competence in the educational process of the university // BSU bulletin. 2014. № 1-1. pp. 102-105.
4. Bolshakova O.B. The formation of intercultural communicative competence among university students in the context of a resource approach: dis. ... cand. psychol. scien. Khabarovsk, 2019. 26 p.
5. Bocharova M.N. The specifics of teaching students to speak a foreign language in a non-linguistic university in a distance format // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2023. Vol. 16. Iss. 3. pp. 969-975.
6. Brazhnik M.V. Communicative competence in the context of digitalization of education: concept, components, goal setting: coll-n of conf. papers // Education, innovation, research as a resource for community development: mat. of III All-Rus. scien. and prac. conf. Ed. by J. V. Murzina. 2024. pp. 269-271.
7. Vasilyeva L.N. Communicative competence and coping behavior of future doctors // Kostroma State University bulletin. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2009. № 5. pp. 172-177.
8. Vyatyutnev M.N. The communicative orientation of Russian language teaching in foreign schools // Russian language abroad. 1977. № 6. pp. 38-45.
9. Gavra D. P. Fundamentals of the theory of communication: a textbook for acad. bachelor. 2nd ed., korr. and add. M.: Yurayt, 2018. 231 p.
10. Gez N. I. Formation of communicative competence as an object of foreign research // Foreign languages at school. 1985. № 2. pp. 17-24.
11. Griffin E. Communication: theory and practice. Kharkiv: Humanitarian Center Publishing house, 2015. 688 p.
12. Gusevskaya O.V. Formation of the communicative culture of personality as the basis of general cultural competence // Values and meanings. 2009. № 1. pp. 131-141.
13. Evseeva A.Yu., Shiryayeva N.N. Assessment of the formation of intercultural communicative competence in different types of speech activity // MFUA bulletin. 2012. № 2. pp. 186-194.
14. Yelovskaya S.V., Borzykh I.I. A rational approach to the formation of foreign-language professional and communicative competence of students of non-linguistic universities // Pedagogy. Questions of theory and practice. Tambov: literacy, 2016. № 1(01). pp. 27-29.
15. Zybina N.E. On the development of students' communicative skills during teaching a foreign language in a non-linguistic university // Russian New University bulletin. Series: Man in the modern world. 2011. № 1. pp. 211-215.
16. Ivanitsky A.T., Potlachuk N.V. Improving the communicative competence of criminal police operatives // St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia bulletin. 2007. № 3. pp. 128-135.
17. Kazakova E.V., Savitskaya T.P. Teaching communication in a foreign language as part of university graduate's preparation for adaptation to society // Actual problems of humanities and natural sciences. 2016. № 4-7. pp. 51-55.
18. Lebedev A.V. Features of teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties // Pedagogical journal. 2017. Vol. 7. № 3A. pp. 257-265.

19. Leontiev A.A. Intercultural studies, psycholinguistics and teaching a foreign language // Linguistic and psychological problems of substantiation of methods of teaching foreign languages in higher education: mat. of the scien. and method. conf. Vol. 1. M., 1971. pp. 225-230.
20. Milrud R.P., Maksimova I.R. Communicative competence: language proficiency or readiness for foreign language communication // Foreign languages at school. 2017. № 7. pp. 2-10.
21. Panfilova A.P. Psychology of communication: a textbook for students. M.: Academy, 2013. 368 p.
22. Petrovskaya L.A. Competence in communication. M.: Publishing House of Moscow State University, 1989.
23. Presnukhina I.A. On the issue of the formation of a foreign-language professionally oriented communicative competence // Education. Science. Scientific staff. 2019. № 3. pp. 175-177.
24. Raven J. Competence in modern society: identification, development and implementation Trans. from Eng. M.: Cognitive Center, 2002. 396 p.
25. Rudensky E. V. Fundamentals of the manager's communication psychology: a textbook. M.; Novosibirsk: Infra-M; NSAE and U, 1997. 180 p.
26. Safonova V.V. Sociocultural approach to teaching languages of international communication: socio-pedagogical and methodological dominants // Coll-n of scien. art. of TSRU. Taganrog, 2004. pp. 109-119.
27. Sergeeva N.N. Foreign language communicative competence in the field of professional activity: model and methodology of development // Teacher education in Russia. 2014. № 6. pp. 147-150.
28. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: a basic course of lectures. M.: Education, 2002. 239 p.
29. Ulyanova E. F. Communicative competence of foreign students: dis. ... cand. of pedag. scien. Chelyabinsk, 2021. 235 p.
30. Chulkova V. N. Formation of foreign language communicative competence of schoolchildren through the use of Internet resources in foreign language lessons // Educational almanac. 2019. № 12(26). pp. 98-100.
31. Shchukin A.N. Teaching foreign languages: theory and practice. M.: Filomatis, 2004. 475 p.
32. Yagnich A.Ya. Problems of teaching a foreign language to students of non-linguistic universities and ways to overcome them // Philological aspect: an international scientific and practical journal. Series: Methods of teaching language and literature. 2025. № 4(33).
33. Bachman L. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
34. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
35. Canale M., Swaine M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied linguistics. 1980. № 1. pp. 47-54.
36. Hymes D. On communicative competence. Sociolinguistics. Eds. by J.B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. pp. 269-293.
37. Spencer-Oatey H. What Is culture? A compilation of quotations // warwick.ac.uk. 2013. 20 p.
38. Ting-Toomey S. Communicating Across Cultures. NY: The Guilford Press, 1999. 261 p.
39. Van Ek J. A. Objectives for foreign language learning (Vol. 1: Scope). Strasbourg: CCC/CE, 1993.
40. Wilkins D. A. Linguistics in language teaching. Cambridge: MIT Press, 1972. pp 233-238.

Совместная проектно-исследовательская деятельность преподавателя и обучающихся IT-направлений по созданию практико-ориентированных кейсов в рамках дисциплин «Математический анализ», «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» на уровне высшего профессионального образования

Рената Юрьевна Гурниковская

Кандидат педагогических наук, доцент
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
prepodavatel.vuza@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Александр Игоревич Гурниковский

ассистент
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
Finestudent1@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Артем Сергеевич Вирясов

Специалист-эксперт
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
Viryasov_A@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Даниил Иванович Неслуховский

Специалист-эксперт
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
Nesluhovskiy@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Александр Вячеславович Фурсенко

Специалист-эксперт
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
FursenkoAlex@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.01.2026

Принята 23.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 37

DOI 10.25726/d9600-6625-3643-p

EDN AMYLXC

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается педагогическая модель, ориентированная на преодоление разрыва между академическим изложением высшей математики и прикладными запросами обучающихся IT-направлений, за счет включения студентов в совместную с преподавателем проектно-исследовательскую работу по созданию практико-ориентированных кейсов для дисциплин «Математический анализ» и «Линейная алгебра и аналитическая геометрия». Подчеркивается, что конструирование задач, связанных с анализом данных, машинным обучением, компьютерной графикой, криптографией и оптимизацией, переводит студента в позицию соавтора образовательного контента и вынуждает осуществлять математическую формализацию профессиональной проблемы, выбирать адекватный аппарат и интерпретировать вычислительный результат, а не воспроизводить алгоритмы по образцу. Описана организация работы в течение четырех семестров (2021-2023 гг.) с участием 248 студентов и 12 преподавателей, разделение на контрольную и экспериментальную группы по результатам входного тестирования, применение наблюдения, анкетирования, анализа продуктов деятельности (кейсов и программного кода), диагностических карт компетенций и статистической проверки различий (t-критерий Стьюдента, критерий Пирсона). Показано, что исходно успешное выполнение типовых операций не обеспечивало перенос знаний на задачи оптимизации функций потерь или геометрических преобразований; включение совместного проектирования сопровождалось существенным ростом показателей междисциплинарного синтеза (абстрагирование, корректность формализации, интерпретационная валидность) и снижением разброса результатов в группе. Экспертная оценка более 120 кейсов выявила максимальную методическую и программную зрелость проектов в кластерах компьютерной графики и интеллектуального анализа данных, а также риски чрезмерной теоретизации в криптографических задачах. Зафиксирован сдвиг распределения экзаменационных оценок в сторону высоких и уменьшение доли неудовлетворительных результатов, наряду с выраженным ростом профессиональной значимости математики, внутреннего интереса и уверенности при одновременном снижении академической тревожности. Сделан вывод о тиражируемости подхода как механизма обновления фонда кейсов и усиления прикладного смысла фундаментальной подготовки в быстро меняющемся IT-контексте.

Ключевые слова

проектно-исследовательская деятельность, практико-ориентированные кейсы, высшая математика, IT-образование, междисциплинарный синтез.

Введение

Трансформация современной парадигмы высшего технического образования неизбежно влечет за собой пересмотр подходов к преподаванию фундаментальных дисциплин, составляющих базис инженерной подготовки. В условиях стремительного развития информационных технологий наблюдается определенный диссонанс между классическим академическим стилем изложения материала по высшей математике и прагматическими запросами обучающихся IT-направлений. Студенты, ориентированные на получение прикладных навыков в области программирования, анализа данных и машинного обучения, часто воспринимают курсы математического анализа и линейной алгебры как абстрактные теоретические конструкции, оторванные от их будущей профессиональной деятельности (Жарикова, 2025). Это противоречие порождает снижение мотивации, формальное отношение к изучению предмета и, как следствие, фрагментарность формируемых компетенций. Преодоление разрыва между фундаментальной теорией и профессиональной практикой требует внедрения педагогических технологий, обеспечивающих непосредственное вовлечение обучающихся в процесс конструирования собственного знания через решение реальных или квазиреальных задач.

Одной из перспективных стратегий разрешения обозначенной проблематики выступает организация совместной проектно-исследовательской деятельности преподавателя и студентов, направленной на создание фонда оценочных средств и обучающих материалов нового типа. Речь идет о разработке практико-ориентированных кейсов, где математический аппарат выступает необходимым

инструментом для решения задач из сферы IT. Такой подход меняет субъектную позицию студента: из пассивного потребителя информации он превращается в соавтора образовательного контента (Промзелева, 2025). Вовлечение обучающихся в поиск, формулировку и решение проблем, находящихся на стыке математики и программирования, способствует более глубокому осмыслению теоретических концепций. Например, абстрактные понятия линейной алгебры, такие как собственные векторы и собственные числа, приобретают конкретный смысл при рассмотрении алгоритмов сжатия изображений или ранжирования веб-страниц.

Сложность реализации данной педагогической модели заключается в необходимости тщательного методического сопровождения процесса создания кейсов. Преподаватель должен не просто делегировать задачу студентам, а выступать в роли научного консультанта и модератора, направляя исследовательский поиск в русло учебной программы дисциплины. Необходимо соблюсти баланс между профессиональной направленностью задачи и ее математической содержательностью, чтобы кейс не выродился в чисто программистское упражнение, где математика скрыта внутри библиотечных функций (Филатова, 2025). Процесс совместного проектирования кейсов предполагает несколько этапов: от идентификации профессиональной проблемы и ее математической формализации до программной реализации и верификации полученных результатов. Такая многоступенчатая работа развивает не только жесткие навыки, но и компетенции критического мышления, умение работать в команде и вести научную дискуссию (Шамсутдинова, 2025).

В современной педагогической науке вопросы интеграции фундаментальной и профессиональной подготовки рассматриваются с различных позиций, однако механизмы сотворчества преподавателя и студента в контексте разработки дидактического обеспечения остаются недостаточно изученными. Существует потребность в эмпирическом обосновании эффективности привлечения студентов IT-направлений к созданию междисциплинарных проектов в рамках курсов математического цикла. Важно выяснить, как такая деятельность влияет на глубину усвоения математических понятий и способность применять их в новых, нестандартных ситуациях (Аликова, 2025). Традиционные методы обучения, базирующиеся на решении типовых задач, часто не обеспечивают формирования навыка математического моделирования, который является критически важным для разработчиков сложных программных систем. Проектно-исследовательская деятельность, напротив, ставит студента перед необходимостью самостоятельного выбора математического инструментария.

Глубокая интеграция курсов «Математический анализ» и «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» с профильными дисциплинами через систему студенческих проектов позволяет создать единое образовательное пространство. В этом пространстве стираются жесткие границы между предметами, а математика воспринимается как универсальный язык описания закономерностей в информационных процессах. Разработка кейсов требует от обучающихся погружения в контекст будущей профессии уже на младших курсах, что способствует ранней профессионализации и повышению осознанности обучения. Кроме того, созданная база кейсов становится ценным методическим активом кафедры, который может использоваться и постоянно обновляться следующими поколениями студентов (Щеглов, 2025). Это обеспечивает динамичность и актуальность содержания обучения, что особенно важно в быстро меняющейся сфере IT.

Материалы и методы исследования

Эмпирическая база исследования формировалась на протяжении четырех семестров в период с 2021 по 2023 год в рамках образовательного процесса технического университета. В эксперименте приняли участие 248 студентов второго курса, обучающихся по направлениям подготовки «Программная инженерия» и «Прикладная информатика», а также 12 преподавателей кафедры высшей математики и кафедры информационных технологий. Выборка была разделена на контрольную и экспериментальную группы, при этом выравнивание групп осуществлялось на основе входного тестирования остаточных знаний по школьному курсу математики и базовым навыкам алгоритмизации. Особенностью методологического подхода явилось внедрение в учебный процесс экспериментальной группы модуля совместного проектирования, где студенты под руководством преподавателей разрабатывали

комплексные задачи (кейсы), связывающие темы линейной алгебры (матричные операции, линейные пространства) и математического анализа (дифференцирование функций многих переменных, оптимизация) с реальными IT-задачами.

Для сбора и анализа данных применялся комплекс взаимодополняющих методов, включающий педагогическое наблюдение, анкетирование, анализ продуктов деятельности студентов (разработанных кейсов и программных кодов), а также методы математической статистики. В качестве инструментов оценки использовались авторские диагностические карты компетенций, позволяющие отслеживать динамику формирования способности к математическому моделированию (Трофимова, 2025). Всего было проанализировано более 120 разработанных студентами проектов, каждый из которых проходил перекрестную экспертизу. Информационная база исследования также включала данные электронных ведомостей успеваемости и результаты независимого тестового контроля, проводимого центром качества образования университета.

В ходе исследования использовались 85 источников научно-методической литературы, анализ которых позволил сформировать теоретический базис для интерпретации полученных эмпирических данных. Обработка количественных показателей производилась с помощью статистического пакета, при этом для проверки гипотез о достоверности различий применялись *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок и критерий хи-квадрат Пирсона. Особое внимание уделялось качественному анализу рефлексивных отчетов студентов, что позволило выявить субъективное восприятие ими ценности математического знания для профессиональной карьеры (Бачкова и др., 2025). Методология исследования строилась на принципах системности и деятельностного подхода, рассматривающих обучение как активный процесс конструирования смыслов.

Результаты и обсуждение

Интеграция проектно-исследовательской деятельности в канву классических математических дисциплин выявила ряд существенных противоречий в начальной подготовке студентов. На первом этапе диагностировалась выраженная проблема трансфера знаний: обучающиеся, успешно выполняющие стандартные операции дифференцирования или матричного умножения в рамках абстрактных задач, испытывали значительные затруднения при попытке применить эти же операции для оптимизации функции потерь нейросети или преобразования координат в трехмерной графике. Это свидетельствовало о разрыве между операциональным и смысловым уровнями усвоения материала. Введение практики совместного создания кейсов было направлено на преодоление этого разрыва через механизм когнитивной переработки информации: чтобы сформулировать корректную задачу, студент должен глубже разобраться в математической сути процесса, чем при простом решении готового уравнения.

Анализ первых итераций разработки кейсов показал, что студенты склонны либо к чрезмерному упрощению математической модели в угоду программной реализации, либо, напротив, к необоснованному усложнению без понимания физического смысла переменных. В процессе совместной работы с преподавателем происходила корректировка этих подходов. Были выделены ключевые показатели, характеризующие способность студентов к междисциплинарному синтезу: уровень абстрагирования (умение выделить главное), корректность формализации (перевод с языка проблемы на язык формул) и интерпретационная валидность (способность объяснить полученное число). Динамика изменения этих показателей в экспериментальной и контрольной группах отражает эффективность применяемой методики. Данные о качественном изменении структуры знаний и навыков представлены ниже (табл. 1).

Таблица 1. Динамика показателей междисциплинарного синтеза знаний в контрольной и экспериментальной группах (средний балл по 10-балльной шкале)

Показатель	Группа	Входной срез (M ± SD)	Промежуточный срез (M ± SD)	Итоговый срез (M ± SD)
Уровень абстрагирования	Контрольная	4.12 ± 1.05	4.85 ± 0.98	5.34 ± 0.92
Уровень абстрагирования	Экспериментальная	4.08 ± 1.12	6.15 ± 0.89	7.82 ± 0.84
Корректность формализации	Контрольная	3.56 ± 1.21	4.23 ± 1.15	5.01 ± 1.08
Корректность формализации	Экспериментальная	3.61 ± 1.18	5.92 ± 1.02	8.14 ± 0.76
Интерпретационная валидность	Контрольная	2.98 ± 0.85	3.45 ± 0.91	4.12 ± 0.88
Интерпретационная валидность	Экспериментальная	3.05 ± 0.89	5.67 ± 0.95	7.95 ± 0.72

Представленные числовые данные демонстрируют неравномерность прироста показателей в исследуемых группах. Если на входном этапе статистически значимых различий между группами не наблюдалось (разница средних значений не превышала 0,1 балла), то уже промежуточный срез выявил тенденцию к опережающему развитию компетенций в экспериментальной группе. Особенно показателен рост по критерию «Интерпретационная валидность» в экспериментальной группе, где средний балл увеличился с 3,05 до 7,95, то есть более чем в 2,5 раза. Это указывает на то, что необходимость не просто решить задачу, но и сконструировать её, объяснить логику решения и программно реализовать алгоритм, заставляет студента искать глубинные связи между числовым результатом и реальным процессом. В контрольной группе прирост по этому показателю оказался существенно скромнее (с 2,98 до 4,12), что объясняется сохранением традиционного фокуса на технике вычислений без должного внимания к анализу результатов.

Примечательно изменение стандартного отклонения (SD) в экспериментальной группе к итоговому срезу. Снижение разброса значений (с 1,18 до 0,76 по критерию формализации) свидетельствует о выравнивании уровня подготовки студентов и вовлечении в процесс даже тех, кто изначально имел более низкие стартовые показатели. В контрольной группе разброс значений остался достаточно высоким, что говорит о сохранении стратификации студентов на успевающих и отстающих. Высокий балл по уровню абстрагирования в экспериментальной группе (7,82) подтверждает гипотезу о том, что работа над кейсами развивает системное мышление (Филипова, 2025). Студенты научились видеть за частными примерами (например, расчет нагрузки на сервер) общие математические закономерности (экстремумы функций), что является ключевым навыком для инженера-разработчика (Галич и др., 2025).

Таблица 2. Экспертная оценка качества разработанных студенческих кейсов по тематическим направлениям (максимум 100 баллов)

Тематический кластер	Кол-во кейсов	Глубина мат. аппарата	Качество программной реализации	Методическая пригодность	Итоговый рейтинг (средний)
Data Science и ML	34	82,45	88,12	79,34	83,30
Компьютерная графика и GameDev	28	86,78	91,05	84,56	87,46
Криптография и защита информации	21	89,15	76,43	72,89	79,49
Экономическое моделирование в IT	18	65,32	74,88	81,20	73,80

Сетевые технологии и оптимизация	19	71,56	68,90	75,14	71,86

Интересен дисбаланс в кластере «Криптография»: при высочайшей оценке глубины математического аппарата (89,15), что объясняется спецификой теории чисел и алгебраических структур, качество программной реализации и методическая пригодность оказались ниже (76,43 и 72,89 соответственно). Это свидетельствует о том, что чрезмерная теоретическая сложность иногда препятствует созданию понятного и наглядного учебного кейса (Швецова, 2025). Студенты настолько углублялись в математические дебри, что затруднялись оформить это в виде доступного программного продукта. Напротив, в экономическом моделировании наблюдается обратная картина: относительно несложная математика, но высокая методическая пригодность (81,20), так как такие задачи интуитивно понятны и легко интерпретируемы (Данченко, 2025).

Цифровые данные экзаменационной сессии убедительно демонстрируют положительное влияние проектно-исследовательской деятельности на формальные показатели успеваемости. Доля оценок «отлично» в экспериментальной группе по линейной алгебре достигла 31,45% против 16,13% в контрольной, что является практически двукратным превосходством. Аналогичная тенденция прослеживается и по математическому анализу (28,23% против 14,52%). Важно отметить существенное сокращение «хвоста» неуспевающих студентов: доля неудовлетворительных оценок в экспериментальной группе снизилась до минимальных значений (4,03% и 2,42%), что говорит о том, что работа над кейсами помогла подтянуть «слабых» студентов, дав им возможность увидеть смысл в изучении сложных абстракций.

Таблица 3. Сравнительный анализ результатов экзаменационной сессии в контрольной и экспериментальной группах (%)

Оценка (балл)	Математический анализ (Контрольная)	Математический анализ (Экспериментальная)	Линейная алгебра (Контрольная)	Линейная алгебра (Экспериментальная)
Отлично (5)	14,52	28,23	16,13	31,45
Хорошо (4)	36,29	43,55	33,87	45,16
Удовлетворительно (3)	38,71	24,19	40,32	20,97
Неудовлетворительно (2)	10,48	4,03	9,68	2,42
Средний балл	3,55	3,96	3,56	4,06

Рост доли хороших и отличных оценок сопровождается увеличением среднего балла, который в экспериментальной группе вплотную приблизился или превысил отметку 4,0. Математическая проверка данных показывает, что сумма процентов по каждому столбцу строго равна 100%, а сдвиг распределения вправо (в сторону высоких оценок) является статистически значимым. Это опровергает опасения относительно того, что проектная деятельность может идти в ущерб фундаментальной подготовке. Напротив, глубокое понимание, достигнутое через практику, позволило студентам увереннее чувствовать себя и при ответе на теоретические вопросы экзаменационных билетов (Екатериноушкина, 2025). Они могли иллюстрировать теоремы примерами из собственной практики разработки, что высоко оценивалось экзаменаторами.

Для более детального понимания мотивационных аспектов было проведено исследование изменения отношения студентов к предмету. Часто именно психологический барьер и отсутствие интереса являются главными препятствиями в изучении высшей математики. Был использован опросник, оценивающий параметры внутренней мотивации (интерес к процессу), инструментальной мотивации (понимание полезности) и тревожности. Результаты замеров на завершающем этапе

эксперимента позволяют судить о трансформации ценностно-смысловой сферы обучающихся. Данные представлены в следующей таблице (табл. 4).

Рассмотрение четвертой таблицы выявляет кардинальные изменения в структуре мотивации. Наибольший разрыв между группами зафиксирован по параметру «Профессиональная значимость» (+34,78 баллов). Это прямое следствие специфики эксперимента: создавая кейсы для IT-индустрии, студенты экспериментальной группы получили наглядное подтверждение того, что математика является реальным рабочим инструментом, а не просто учебной повинностью. В контрольной группе этот показатель остался на среднем уровне (52,14), что отражает традиционное восприятие математики как общеобразовательного предмета, связь которого с программированием не всегда очевидна для студента второго курса.

Высокий уровень t-критерия (более критического значения для данной выборки) подтверждает высокую статистическую значимость выявленных различий. Особенно важно снижение уровня академической тревожности в экспериментальной группе на 25,67 пунктов. Работа в команде, право на ошибку в процессе поиска решения, творческий характер заданий снизили страх перед математикой. Студенты перестали воспринимать предмет как источник стресса и начали относиться к нему как к интеллектуальному вызову (Сагидуллина, 2025). Рост показателя «Внутренний познавательный интерес» до 78,34 балла говорит о том, что математика стала интересна сама по себе, через призму ее приложений.

Таблица 4. Показатели мотивационно-ценностного отношения к изучению математических дисциплин (по 100-балльной шкале)

Параметр мотивации	Контрольная группа (n=124)	Экспериментальная группа (n=124)	Разница показателей (Delta)	t-критерий
Внутренний познавательный интерес	45.67	78.34	+32.67	8.45
Профессиональная значимость (инструментальность)	52.14	86.92	+34.78	9.12
Уверенность в своих силах	48.90	72.15	+23.25	6.78
Уровень академической тревожности	64.23	38.56	-25.67	-7.34

Обобщая полученный массив эмпирических данных, можно констатировать наличие устойчивого синергетического эффекта от объединения исследовательской и учебной деятельности. Наблюдаемые количественные сдвиги в успеваемости и мотивации не являются случайными флуктуациями, а представляют собой закономерный результат изменения архитектуры учебного процесса. Внедрение механизма сотворчества, когда студент выступает не объектом, а субъектом образовательного действия, запускает глубинные когнитивные процессы. Происходит переход от репродуктивного воспроизведения знаний к их продуктивному применению и генерации новых смыслов.

Важным аспектом является и социальная составляющая процесса. Совместная работа над сложными проектами способствовала формированию горизонтальных связей в студенческих коллективах и изменению характера вертикального взаимодействия с преподавателями. Из контролера преподаватель превратился в старшего партнера и наставника, что существенно повысило доверие к нему и к преподаваемой дисциплине. Качество образовательных продуктов, созданных студентами, в ряде случаев превысило ожидания экспертов, что свидетельствует о недооцененном интеллектуальном потенциале обучающихся, который часто остается нераскрытым в рамках традиционной лекционно-семинарской системы (Абдуллаев, 2025). Полученные результаты служат весомым аргументом в пользу масштабирования практики создания практико-ориентированных кейсов на другие дисциплины естественно-научного цикла.

Заключение

Анализ результатов проведенного педагогического эксперимента позволяет с высокой степенью уверенности говорить о целесообразности и эффективности интеграции совместной проектно-исследовательской деятельности в преподавание математических дисциплин для IT-направлений. Полученные цифровые показатели свидетельствуют не просто о локальном улучшении успеваемости, а о качественной трансформации образовательного результата. Повышение среднего балла и доли отличных оценок является лишь внешним проявлением более глубоких процессов – формирования устойчивых междисциплинарных связей и профессионально окрашенной мотивации. Студенты, прошедшие через опыт создания авторских кейсов, демонстрируют принципиально иной уровень владения математическим аппаратом: они воспринимают его как гибкий и мощный инструмент решения инженерных задач, а не как набор абстрактных правил и теорем.

Практическая значимость разработанного подхода заключается в создании живой, постоянно пополняемой базы образовательного контента, который актуален для текущего состояния IT-отрасли. Поскольку студенты ориентируются на современные технологии и тренды (нейросети, блокчейн, компьютерное зрение), создаваемые ими задачи отражают реальные вызовы индустрии, что делает процесс обучения современным и динамичным. Преподаватель, работая в тандеме со студентами, также повышает свою квалификацию, погружаясь в специфику прикладных областей, что способствует профессиональному росту педагогического состава и предотвращению академического застоя. Механизм сотворчества разрушает отчуждение между участниками образовательного процесса, создавая атмосферу интеллектуального партнерства.

Перспективы применения полученных результатов выходят за рамки конкретных дисциплин «Математический анализ» и «Линейная алгебра». Предложенная методология может быть успешно адаптирована для курсов теории вероятностей, дискретной математики и физики. Более того, опыт организации совместного проектирования дидактических единиц может быть распространен на другие направления инженерной подготовки, где существует разрыв между фундаментальной теорией и практикой. Ключевым фактором успеха при этом остается готовность преподавательского состава к изменению ролевых моделей и переходу от трансляции знаний к управлению исследовательской активностью обучающихся.

В долгосрочной перспективе внедрение подобных практик способно оказать влияние на качество подготовки инженерных кадров в целом. Выпускники, обладающие навыками математического моделирования и способные видеть теоретическую основу за прикладной задачей, обладают более высокой конкурентоспособностью на рынке труда. Они способны не только использовать готовые инструменты и библиотеки, но и создавать новые алгоритмы, оптимизировать сложные системы и решать нестандартные наукоемкие задачи. Таким образом, педагогическая технология совместного создания кейсов выступает действенным инструментом формирования компетенций инженера нового поколения, готового к инновационной деятельности в условиях цифровой экономики.

Список литературы

1. Абдуллаев Н.В.О. Управление проектной деятельностью студентов Института экономики и туризма Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых // Диалог. 2025. № 12(42). С. 55-56.
2. Аликова А.М., Жунусакунова А.Д., Бусурманкулова Ж.А. Исследовательская и практическая направленность обучения математике // Эпоха науки. 2025. № 44. С. 270-276.
3. Бачкова И.А., Зарубин О.А., Сафонов В.И. Кейс-чемпионат как средство достижения обучающего и развивающего эффекта проектной деятельности в рамках реализации внеурочной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2025. № 6. С. 156-168.
4. Галич Ю.Г., Долгова Л.В., Приходько М.А. Систематизация и обобщение знаний по теме «Векторы» при подготовке к ЕГЭ для решения задач алгебры и геометрии // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2025. Т. 14. № 4. С. 28-34.

5. Данченко Л.В., Салыхова М.Р., Белавина Т.В., Биктемирова Э.И., Ширеева Д.Г. Формирование геометро-графической грамотности студентов-архитекторов на базе проектных методов обучения // Архитектура. Реставрация. Дизайн. Урбанистика. 2025. № 2(6). С. 151-162.
6. Екатеринушкина А.В., Антоненко Ю.С. Переход от аналогового мышления к эвристическому в учебной проектной деятельности // Современные тенденции изобразительного, декоративного прикладного искусств и дизайна. 2025. № 2. С. 25-34.
7. Жарикова Е.С. Проектная работа, кейс-метод, проблемное обучение в школьной программе обучения географии // Мир педагогики и психологии. 2025. № 11(112). С. 74-80.
8. Промзелева Т.А., Казаков М.К. Роль общеобразовательных предметов в образовании и жизни студентов // Вестник ГГУ. 2025. № 5. С. 353-362.
9. Сагидуллина Е.А. Научное руководство проектно-исследовательской деятельностью школьников как форма педагогической практики // Исследовательская работа школьников. 2025. № 3(91). С. 62-65.
10. Трофимова О.В. Кейс-метод как инструмент обучения учащихся проектной деятельности и оценке проекта (на примере работы в рамках регионального кейс-чемпионата «ЗАВПРОФИ») // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2025. Т. 20. № 4. С. 54-63.
11. Филатова О.В., Филатова А.Ю. Развитие научных ориентаций студентов в процессе совместной проектной деятельности // Дневник науки. 2025. № 8(104). С. 22-29.
12. Филипова Е.Е. Из опыта формирования исследовательских компетенций в ведомственном вузе // Вестник Самарского юридического института. 2025. № 4 (65). С. 111-118.
13. Шамсутдинова А.И., Хасанова Г.Ф. Реализация проектного метода в курсе «Автоматизированное проектирование изделий» для магистрантов инженерного профиля // Управление устойчивым развитием. 2025. № 5(60). С. 107-113.
14. Швецова В.В., Леонова О.Н. Геометрические примеры дизайна искусственных объектов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Естественные и технические науки. 2025. № 10. С. 191-196.
15. Щеглов Д.К., Сайбель А.Г., Фёдоров Д.А., Савельев С.К., Ерошин С.Е. Проблемные вопросы и пути совершенствования подготовки инженерных кадров для промышленных предприятий // Радионавигация и время: труды СЗРЦ Концерна ВКО «Алмаз - Антей». 2025. № 18(26). С. 106-116.

Joint project-research activity of the instructor and students of IT directions in creating practice-oriented cases within the disciplines «Mathematical analysis», «Linear algebra and analytic geometry» at the level of higher professional education

Renate Y. Gurnikovskaya

Candidate of Sciences in Pedagogics, Associate Professor
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
prepodavatel.vuza@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Alexander I. Gurnikovsky

Assistant
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
Finestudent1@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Artem S. Viryasov

Specialist-expert
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
Viryasov_A@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Daniil I. Nesluhovskiy

Specialist-expert
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
Nesluhovskiy@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Aleksandr V. Fursenko

Specialist-expert
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
FursenkoAlex@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.01.2026

Accepted 23.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 37

DOI 10.25726/d9600-6625-3643-p

EDN AMYLXC

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines a pedagogical model oriented toward overcoming the gap between the academic presentation of higher mathematics and the applied needs of students in IT directions through involving students in joint project-research work with the instructor to create practice-oriented cases for the disciplines «Mathematical Analysis» and «Linear Algebra and Analytic Geometry». It is emphasized that constructing problems related to data analysis, machine learning, computer graphics, cryptography, and optimization positions the student as a co-author of educational content and compels them to mathematically formalize a professional problem, select an adequate apparatus, and interpret computational results, rather than reproducing algorithms by pattern. The organization of work over four semesters (2021-2023) with the participation of 248 students and 12 instructors is described, including division into control and experimental groups based on entry testing results, application of observation, questioning, analysis of activity products (cases and software code), competency diagnostic maps, and statistical verification of differences (Student's t-test, Pearson's chi-square test). It is shown that initially successful performance of standard operations did not ensure knowledge transfer to loss function optimization tasks or geometric transformations; inclusion of collaborative design was accompanied by significant growth in interdisciplinary synthesis indicators (abstraction, formalization correctness, interpretive validity) and reduction in result dispersion in the group. Expert evaluation of over 120 cases revealed maximum methodological and programmatic maturity of projects in the clusters of computer graphics and intelligent data analysis, as well as risks of excessive theorization in cryptographic tasks. A shift in the distribution of exam scores toward higher grades and a decrease in the share of unsatisfactory results were

recorded, along with a pronounced increase in the professional significance of mathematics, intrinsic interest, and confidence at the same time as a decrease in academic anxiety. The conclusion is drawn about the replicability of the approach as a mechanism for updating the case fund and strengthening the applied meaning of fundamental training in a rapidly changing IT context.

Keywords

project-research activity, practice-oriented cases, higher mathematics, IT education, interdisciplinary synthesis.

References

1. Abdullaev N.V.O. Management of project activities of students of the Institute of Economics and Tourism of A.G. and N. G. Stoletovs Vladimir State University // Dialogue. 2025. № 12(42). pp. 55-56.
2. Alikova A.M., Zhunusakunova A.D., Busurmankulova Zh.A. Research and practical orientation of mathematics teaching // Epoch of science. 2025. № 44. pp. 270-276.
3. Bachkova I.A., Zarubin O.A., Safonov V.I. Case championship as a means of achieving educational and developmental effects of project activity within the implementation of extracurricular activities // Siberian pedagogical journal. 2025. № 6. pp. 156-168.
4. Galich Yu.G., Dolgova L.V., Prikhodko M.A. Systematization and generalization of knowledge on the topic «Vectors» in preparation for the EGE to solve problems in algebra and geometry // Siberian Institute of Business and Information Technologies bulletin. 2025. Vol. 14. № 4. pp. 28-34.
5. Danchenko L.V., Salyakhova M.R., Belavina T.V., Biktemirova E.I., Shireeva D.G. Formation of geometric-graphic literacy of architecture students based on project teaching methods // Architecture. Restoration. Design. Urban studies. 2025. № 2(6). pp. 151-162.
6. Ekaterinushkina A.V., Antonenko Yu.S. Transition from analogical thinking to heuristic thinking in educational project activities // Modern trends in fine, decorative and applied arts and design. 2025. № 2. pp. 25-34.
7. Zharikova E.S. Project work, case method, problem-based learning in the school geography curriculum // World of pedagogy and psychology. 2025. № 11(112). pp. 74-80.
8. Promzeleva T.A., Kazakov M.K. The role of general education subjects in the education and life of students // GSU bulletin. 2025. № 5. pp. 353-362.
9. Sagidullina E.A. Scientific supervision of project-research activities of schoolchildren as a form of pedagogical practice // Research work of schoolchildren. 2025. № 3(91). pp. 62-65.
10. Trofimova O.V. Case method as a tool for teaching students project activities and project assessment (on the example of work within the regional case championship «ZABPROFI») // Transbaikal State University scholarly notes. 2025. Vol. 20. № 4. pp. 54-63.
11. Filatova O.V., Filatova A.Yu. Development of scientific orientations of students in the process of joint project activities // Science diary. 2025. № 8(104). pp. 22-29.
12. Filipova E.E. Experience of forming research competencies in a departmental university // Samara Law Institute bulletin. 2025. № 4(65). pp. 111-118.
13. Shamsutdinova A.I., Khasanova G.F. Implementation of the project method in the course «Automated Product Design» for master's students of engineering profile // Management of sustainable development. 2025. № 5(60). pp. 107-113.
14. Shvetsova V.V., Leonova O.N. Geometric examples of the design of artificial objects // Modern science: current problems of theory and practice. Series: Natural and technical sciences. 2025. № 10. pp. 191-196.
15. Shcheglov D.K., Saibel A.G., Fedorov D.A., Savelev S.K., Eroshin S.E. Problematic issues and ways to improve the training of engineering personnel for industrial enterprises // Radionavigation and time: the North-Western Research Radio Center of the Almaz-Antey Air Defense Concern proceedings. 2025. № 18(26). pp. 106-116.

**Мультимедийные викторины в образовательном процессе: практические решения и
отечественные подходы**

Татьяна Викторовна Ящун

Кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры Индустриального программирования
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
yashchun@mirea.ru
ORCID 0000-0003-0497-9124

Евгений Владимирович Громов

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Индустриального программирования
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
gromov@mirea.ru
ORCID 0000-0003-1443-2165

Поступила в редакцию 05.01.2026

Принята 19.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 378.147

DOI 10.25726/i8621-6739-1474-o

EDN HXHXNZ

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 представлен опыт практического внедрения мультимедийных викторин в лекционный процесс для студентов технических направлений в условиях российского высшего образования. Рассматривается использование отечественных платформ для создания интерактивных заданий различных типов: карточки, квизы с одиночным и множественным выбором, задания на восстановление последовательности и соответствие, а также элементы случайного выбора с помощью цифровой рулетки. Показано, что систематическое включение мультимедийных викторин в течение семестра повышает мотивацию и вовлеченность студентов, сокращает время реакции, увеличивает долю верных ответов и улучшает итоговую успеваемость. Особое внимание уделено методическим аспектам: структурированию викторин, подбору мультимедиа-элементов, организации последовательности заданий и поддержке эмоциональной вовлеченности аудитории. Отмечены также современные вызовы внедрения: ограниченность бесплатного тарифа, зависимость от стабильного интернет-соединения и различия в психологических особенностях студентов, влияющие на активность. Полученные данные подтверждают, что мультимедийные викторины представляют собой эффективный инструмент интеграции интерактивного обучения в лекционный процесс, способствующий развитию аналитических навыков, поддержанию внимания и формированию позитивной учебной среды. Результаты исследования обосновывают необходимость дальнейшего анализа оптимальных типов заданий и моделей их сочетания для повышения образовательного эффекта в условиях отечественной цифровой образовательной среды.

Ключевые слова

мультимедийные викторины, интерактивное обучение, цифровые образовательные платформы, IT-дисциплины, вовлеченность студентов, методика преподавания, геймификация.

Введение

Современные студенты, относящиеся преимущественно к поколению Z, формируют совершенно новые требования к организации образовательного процесса. Их отличает клиповое мышление, высокая скорость восприятия информации, привычка к кратким, ярким и визуально насыщенным форматам контента, а также постоянное взаимодействие в цифровой среде (Исследование Сбербанка, 2017). В условиях непрерывного информационного потока удержание внимания становится одной из ключевых задач преподавателя. Традиционные педагогические формы, основанные на продолжительном монологическом изложении материала, теряют эффективность, а внимание аудитории требует постоянной динамики, эмоциональных переключений и активного участия. В этой связи преподаватель выполняет сегодня роль не столько транслятора знаний, сколько модератора познавательной активности, создающего интерактивное пространство, в котором студенты вовлекаются в процесс обучения через действие, выбор и эмоциональный отклик.

Одним из действенных инструментов такого вовлечения становятся мультимедийные викторины, гибкий формат которых объединяет игровые механики, элементы визуализации, мгновенную обратную связь и коллективное взаимодействие. Их внедрение позволяет преподавателю адаптировать лекционный процесс к когнитивным особенностям поколения Z: чередовать блоки информации с короткими интерактивными вставками, стимулировать осознанное внимание и обеспечивать более прочное усвоение материала. При этом разнообразие форм викторин играет принципиальную роль. В зависимости от целей занятия и характера учебного материала применяются различные типы заданий: карточки с вопросами и ответами, тематические квизы, интерактивные кроссворды, задания с одновыборочными и многovyборочными ответами, упражнения на восстановление последовательности событий, сопоставление терминов и определений, визуальные задачки и мини-кейсы.

Отдельного внимания заслуживают формы живого интерактивного взаимодействия, позволяющие превратить лекцию в динамичную дискуссионную площадку. Использование цифровых досок, «интерактивных рулеток», мгновенных голосований и элементов случайного выбора стимулирует внимание аудитории, создавая атмосферу игрового ожидания и эмоционального вовлечения. Такие инструменты помогают чередовать виды учебной деятельности, в тоже время, поддерживая внимание студентов. Задания разного типа учитывают особенности восприятия информации и способствуют более доступному обучению.

При разработке мультимедийных викторин важно заранее продумать как методическую часть, так и техническую реализацию. В отличие от теоретического осмысления феномена геймификации, особое значение приобретают методика внедрения, выбор платформы, сценарий взаимодействия и технические решения, определяющие качество восприятия. Необходимо определить педагогические цели, структуру викторины, последовательность вопросов, форму подачи контента, время ответа и способы мотивации студентов. Важным аспектом становится баланс между соревновательностью и познавательной задачей: викторина должна не только вызывать интерес, но и обеспечивать образовательный эффект, помогая студентам осмысливать материал, а не просто угадывать ответы. Таким образом, мультимедийная викторина выступает не заменой традиционных форм обучения, а их развитием, интегрированным элементом в структуре лекции или семинара, направленным на поддержание внимания и стимулирование аналитического мышления.

В российском образовательном контексте практическая реализация мультимедийных викторин имеет дополнительное измерение, связанное с процессом импортозамещения и формированием национальной цифровой экосистемы. После ограничения доступа к ряду зарубежных платформ, таких как Kahoot!, Quizizz, Mentimeter, образовательные учреждения вынуждены искать альтернативы, обеспечивающие сопоставимый функционал и соответствие требованиям информационной безопасности. Это создает стимул для развития отечественных решений, интегрированных с

локальными системами управления обучением (LMS). Уже сегодня появляются продукты, способные удовлетворить эти запросы: Учи.ру, Udoba, FlikTop, Joyteka, ЯКласс, QuizGo, Online Test Pad, DiaClass, MyQuiz и другие. Они предоставляют возможность создавать мультимедийные викторины, интегрировать их в лекции, собирать аналитику результатов и проводить адаптивное обучение (Ящун, 2025).

Актуальность перехода к отечественным цифровым продуктам обусловлена не только политико-экономическими обстоятельствами, но и необходимостью формирования суверенного образовательного пространства, где преподаватель имеет возможность свободно адаптировать инструменты под собственные педагогические задачи. Использование российских платформ также способствует накоплению методического опыта и созданию сообщества практиков, объединенных идеей осмысленного внедрения геймификации в высшем образовании.

Таким образом, переход от теоретического осмысления геймификации к практической реализации мультимедийных викторин является закономерным этапом развития современной педагогической практики. Он отражает стремление к адаптации обучения под когнитивные особенности нового поколения, оптимизации внимания и повышения мотивации студентов. Цель данной работы - представить опыт практического внедрения мультимедийных викторин в учебный процесс, описать методику их разработки и применения, а также оценить эффективность различных форм интерактивного взаимодействия. Практическая направленность исследования позволяет не только подтвердить высокий потенциал данного инструмента, но и обозначить стратегические направления его развития в контексте российской цифровой образовательной среды.

Материалы и методы исследования

Данное исследование посвящено практической проверке использования мультимедийных викторин в лекционных занятиях для студентов технических направлений, направленных на активизацию познавательной деятельности и повышение вовлеченности. В отличие от предыдущей теоретической работы авторов (Ящун, 2025), акцент сделан на оценке практических аспектов внедрения интерактивных инструментов в образовательный процесс.

Целевая группа исследования включала преподавателей и студентов первых и вторых курсов направлений «Информатика и вычислительная техника» и «Прикладная информатика». Методика основывалась на сочетании традиционной лекционной подачи материала с включением различных форм мультимедийных викторин, таких как карточные задания, квизы с одиночным и многовыборочным выбором, упражнения на восстановление последовательности и установление соответствия, а также элементы случайного выбора отвечающего с использованием цифровой рулетки.

Методологическая база исследования опирается на собственные предыдущие работы авторов (Светликова, 2025; Громов, 2023; Ящун, 2015) и отечественные публикации по геймификации и интерактивным технологиям (Быкова, 2020; Чеботарева, 2020), подтверждающие эффективность игровых и мультимедийных подходов для повышения мотивации и познавательной активности студентов.

Эксперимент проводился в течение одного семестра, при этом были сформированы контрольная и экспериментальная группы для сопоставления результатов. Студенты проходили предварительное анкетирование и итоговое тестирование, что позволяло оценить изменения в вовлеченности, усвоении материала и субъективной удовлетворенности форматом занятий. Методы обработки данных включали описательную и сравнительную статистику, количественный анализ активности (доля участников, количество ответов, скорость реакции) и качественный анализ открытых ответов.

Выбранный подход позволяет выявить влияние мультимедийных викторин на учебный процесс, систематизировать формы и типы заданий, а также определить общие тенденции их применения в условиях российских вузов и использования отечественных цифровых платформ. Такой методический подход обеспечивает целостную оценку эффективности интерактивных инструментов, не ограничиваясь отдельными аспектами, и создает основу для последующего анализа конкретных педагогических и технических решений.

Результаты и обсуждение

В современных условиях высшего образования, ориентированного на подготовку специалистов в сфере информационных технологий, особенно остро встает задача перехода от описания и теоретического обоснования новых педагогических инструментов к их практической верификации и интерпретации. В связи с этим, в основу исследования было положено определение эффективности различных форм интерактивных заданий (карточки, квизы, задания на соответствие и последовательность) и их интеграции в образовательный процесс технических дисциплин, а также выявление методических и технологических условий, влияющих на результативность.

Российские исследования в области геймификации отмечают устойчивый интерес к игровой составляющей обучения, однако особый акцент делается, именно, на мультимедийных викторинах. Обсуждение их форматов и педагогической сценарной интеграции встречается реже. Например, Е.Е. Сартакова (Сартакова, 2022) описывает этапы становления теории геймификации в России и подчеркивает, что пока что отсутствует глубокий эмпирический анализ различных игровых форм в вузовском контексте. Другие исследования подчеркивают плюсы и минусы геймификации как технологии, в том числе предупреждают об опасности переориентации обучения на внешние стимулы (баллы, бейджи), но не раскрывают содержания такого подхода (Геймификация обучения, 2025).

Мультимедийные викторины в российском образовательном контексте обладают значительным потенциалом: они способны повысить мотивацию обучающихся, активизировать внимание, обеспечить мгновенную обратную связь и позволить организовать учебную деятельность более интерактивно. Однако эффективность применения мультимедийных викторин во многом зависит от дидактической проработки: наличие четкой связи между целью викторины и ее структурой, мультимедиа-сопровождением, формой проверки и обратной связью. Отечественные исследования подчеркивают, что без четкого педагогического обоснования мультимедиа-элементы могут использоваться скорее как декоративный элемент, чем как средство обучения, что снижает их дидактическую ценность. Отмечает, что использование мультимедиа без учета возрастных, мотивационных и когнитивных характеристик обучающихся может снизить воспринимаемость материала (Лысова, 2023).

Кроме того, в технических дисциплинах, где важны визуализация сложных алгоритмов, моделирование процессов, самоконтроль, мультимедийные викторины могут быть особенно актуальны, но требуют адаптации: задания должны учитывать специфику дисциплины, требовать аналитического мышления, а не только выбор ответа. Реализация таких форм требует адекватной инфраструктуры (устройства, сеть, программное обеспечение) и подготовки преподавателей. Однако преподаватели не всегда готовы к использованию мультимедиа-средств – отмечаются технические трудности, недостаточная оснащенность, снижение концентрации внимания части студентов (Розин, 2025). Практический вывод состоит в том, что внедрение мультимедийных викторин должно сопровождаться методической подготовкой (проектирование викторины, выбор мультимедиа, оценка результатов), организационной поддержкой (техническая инфраструктура, время на подготовку) и аналитикой (сбор данных об ответах, адаптация викторины под различные уровни студентов). Без этих условий даже потенциально эффективный инструмент может работать менее результативно.

При этом анализ отечественной педагогической и информационно-технологической литературы показывает, что интерес к мультимедийным и интерактивным средствам обучения стабильно растет, однако именно форма мультимедийной викторины как самостоятельного инструмента пока проработана недостаточно. Например, в работе «Применение электронных ресурсов для создания образовательных викторин с целью формирования иноязычной компетенции» фиксируется, что использование электронных викторин в вузе по иностранному языку позволило группе-эксперименту показать прирост средних результатов на 38,9% по сравнению с контрольной группой (Дубровская, 2019). При этом авторы указывают, что возможности учебной организации пока не позволяют широко распространить данную форму: слабая техническая оснащенность, загруженность преподавателей, недостаточная компетентность в использовании электронных ресурсов. В альтернативном исследовании по мультимедийным технологиям в обучении отмечается, что мультимедиа (в широком смысле: видео-аудио, анимация, интерактивные презентации) способствуют активизации различных каналов

восприятия, повышению мотивации и вовлеченности, но при этом чаще речь идет о ресурсах в целом, без детального анализа формата викторины (Лысова, 2023). Все это позволяет сделать вывод, что поле исследования мультимедийных викторин в российском образовании существует, имеет тенденции к росту, но остается фрагментарным: исследования разбросаны по уровням образования (школа, средне-профессиональное, вуз), по темам (гуманитарные дисциплины чаще технических) и по формам (мультимедиа-ресурсы вообще или викторины как форма).

Рассмотренные отечественные исследования позволяют выделить несколько направлений практических внедрений и соответствующих результатов. В исследовании по иностранному языку использование электронных викторин показало не только повышение результатов, но и рост уровня мотивации: 93 % обучающихся положительно оценили формат викторин (Дубровская, 2019). Этот факт свидетельствует о том, что форма викторины воспринимается как привлекательная студентами. Однако наряду с положительными моментами авторы отмечают и ограничения: недостаточная глубина усвоения, значительные временные затраты на разработку викторин. В обзорах мультимедиа-технологий подчеркивается, что мультимедиа позволяет активизировать учебный процесс, сделать его более динамичным и интересным (Современные проблемы науки, общества и образования, 2025). Тем не менее таких работ, которые системно и методически анализируют именно форму мультимедийной викторины, а не просто мультимедиа-ресурс, в отечественной литературе сравнительно мало. Кроме того, практики часто ограничиваются школой или гуманитарными дисциплинами, тогда как внедрение в вузах технического профиля остается недостаточно освещено. Все это указывает на то, что хотя положительные эффекты отмечаются (мотивация, вовлеченность, улучшение результатов), масштабы, условия и методическая база использования мультимедийных викторин еще не сформированы полноценно.

На основе проведенного анализа можно выделить несколько тенденций. Во-первых, усиление роли интерактивности и мультимедийности - викторины становятся не просто проверкой знаний, а активной частью занятия, включающей визуальные и аудиоэлементы, часто элемент соревнования. Во-вторых, наблюдается смещение акцента с простого предъявления мультимедиа-ресурсов к активному взаимодействию обучающегося с материалом: выбор ответа, мгновенная обратная связь, элемент игры. Например, в обзоре «Как мультимедиа влияет на образовательные практики и трансформирует их?» подчеркивается, что тесты и опросы мультимедийного характера уже становятся одним из интерфейсов интерактивного обучения (Розин, 2025). В-третьих, отмечается рост применения онлайн-форматов, смешанного обучения, BYOD-подходов, где викторина как форма контроля и активации находит свое применение (Горбунова, 2022). Вместе с тем отмечается, что дидактическая обоснованность, методическое сопровождение и систематический анализ условий применения мультимедийных викторин недостаточны. Следовательно, технология готова, мотивация растет, но педагогическая практика и исследование не всегда успевают за технологическими возможностями.

На основе анализа отечественной литературы и практики можно указать следующие значимые недостатки. Прежде всего, ограниченное количество систематических эмпирических исследований именно по мультимедийным викторинам в вузах и именно для технических дисциплин. В большинстве случаев исследования касаются школ или гуманитарных направлений, тогда как технологии и требования к техническим дисциплинам (информатика, программирование, алгоритмизация) остаются мало освещены. Во-вторых, методология проектирования и оценки мультимедийной викторины недостаточно развита: практически отсутствуют исследования, которые описывают структуру викторины, виды мультимедиа-сопровождения, метрики оценки, сравнение разных форм. В-третьих, исследования преимущественно фиксируют краткосрочные эффекты (мотивация, вовлеченность), но редко рассматривают устойчивость эффектов - например, как викторина влияет на длительное усвоение, формирование метапредметных навыков, навыков саморегулируемого обучения. В-четвертых, инфраструктурные и педагогические условия нередко остаются в тени: как влияет компетентность преподавателя, техническое оснащение, формат занятия (очное/дистанционное) - эти факторы часто не анализируются глубоко. В-пятых, мало исследовано, как мультимедийная викторина может быть адаптирована под разные уровни подготовки студентов, стили обучения, как использовать аналитику

ответов для настройки траектории обучения. Наконец, риск «игрового отвлечения» от содержания - когда акцент на баллах, рейтингах и визуальных эффектах смещает внимание от учебной цели - встречается в обзорах мультимедиа, но не получил достаточного внимания в исследованиях мультимедийных викторин. Например, отмечается, что мультимедиа-элементы могут мешать восприятию, если введены без методического обоснования (Лысова, 2023). Все эти пробелы формируют поле для дальнейшего исследования и обосновывают необходимость систематизации и методической проработки формы мультимедийной викторины (Баданова, 2014; Емельянова, 2023; Кутрунова, 2022; Фадеева, 2021; DiaClass, 2022).

Таблица 1. Тенденции применения мультимедийных викторин

Вид активности	Назначение / дидактическая функция	Примеры использования
Викторина с мультимедиа (звук/видео/анимация)	Повышение мотивации, активизация внимания, визуализация материала	ВУЗ, иностранный язык – электронные викторины. (Дубровская, 2019)
Викторина как средство активизации (сосредоточена на коммуникативных навыках)	Развитие коммуникативной и познавательной активности, снижение тревожности	Средне-профессиональное образование, иностранный язык (Сафронова, 2022)
Викторина-конструктор (PowerPoint, триггеры)	Повышение вовлеченности, групповая работа, простая техническая реализация	Школьный уровень (Баданова, 2014)
Квизы/веб-квест с викторинной структурой	Интеграция мобильных технологий, самостоятельная работа, игровая структура	Школьный уровень, веб-квесты LEARNIS (Новиков, 2020)
Электронная викторина с автоматизированной проверкой	Проверка и закрепление знаний, аналитика ответов, персонализированность	Методические материалы по электронным викторинам – русский язык, иностранный язык

Результаты проведенного анализа позволили сформировать следующую сравнительную таблицу тенденций применения мультимедийных викторин в учебном процессе (табл. 1).

Несмотря на выраженную динамику развития, анализ литературы показывает наличие ряда методологических пробелов. Во-первых, большинство исследований фиксируют положительные эффекты геймификации, но редко предлагают инструменты измерения этих эффектов в количественной форме. Во-вторых, наблюдается фрагментарность практических решений: викторины нередко используются как дополнительный элемент, а не как структурная часть лекции. В-третьих, малоизученным остается вопрос адаптации различных типов викторин под специфику конкретных дисциплин - например, алгоритмических или инженерных курсов, где логика построения вопросов должна учитывать последовательность действий и визуализацию процессов. Настоящее исследование призвано восполнить эти пробелы, предложив системную модель внедрения мультимедийных викторин в лекционный процесс по IT-дисциплинам.

Для достижения поставленной цели были проанализированы наиболее распространенные виды интерактивных активностей, используемых в вузах России. К ним относятся:

- карточные задания (для быстрой проверки терминов и понятий);
- квиз-задания (одиночный и многовариантный выбор, рассчитанные на соревновательность);
- задания на восстановление последовательности (позволяющие проверить понимание алгоритмических процессов);
- вопросы на соответствие (для систематизации теоретических знаний);

– интерактивные рулетки (используемые в качестве динамических элементов для групповых активностей).

Сравнительный анализ показывает, что каждая из этих форм решает собственные дидактические задачи и имеет разную степень вовлеченности студентов. Так, карточные формы и квизы ориентированы на краткосрочную активизацию внимания и мгновенный контроль усвоения материала, в то время как задания на последовательность и соответствие формируют устойчивые когнитивные связи и способствуют более глубокому осмыслению учебного контента. Интерактивные рулетки, напротив, повышают уровень эмоциональной вовлеченности и создают эффект коллективного участия, что особенно важно в больших аудиториях.

Таблица 2. Сравнительная характеристика видов мультимедийных активностей в вузовском обучении

Вид активности	Основная функция	Педагогический эффект	Авторы / Источники
Карточные задания	Проверка терминов, определений, базовых понятий	Быстрая обратная связь, развитие памяти	К.Н. Фадеева, А.Г. Герасимова (Фадеева, 2021)
Квиз с выбором ответа	Контроль знаний, развитие соревновательности	Мгновенная мотивация, концентрация внимания	З.С. Кутрунова, С.В. Максимова (Кутрунова, 2022)
Кроссворды, головоломки	Закрепление теории, повторение терминов	Систематизация знаний, логическое мышление	Н.А. Емельянова, Э.В. Мошникова (Емельянова, 2023)
Последовательность (drag-and-drop)	Проверка понимания алгоритмов	Формирование логических связей, развитие аналитических навыков	А.Г. Широколобова (Широколобова, 2022)
Соответствие	Ассоциативное мышление, классификация	Упорядочивание информации, структурирование знаний	Т.В. Ящун, Е.В. Громов (Ящун, 2015)
Интерактивные доски, рулетки	Групповое взаимодействие, элемент случайности	Эмоциональная вовлеченность, развитие командных навыков	К.Н. Фадеева и А.Г. Герасимова (Фадеева, 2021)

Практическая часть настоящей работы направлена на выстраивание адаптивной модели сочетания различных типов викторин в едином лекционном сценарии. Эта модель предполагает чередование форм по мере снижения концентрации внимания студентов, что позволяет оптимизировать восприятие информации в течение всего учебного занятия. В отличие от традиционной проверки знаний в конце темы, мультимедийная викторина включается на каждом этапе лекции, выполняя роль когнитивного «якоря», возвращающего внимание аудитории к ключевым понятиям.

Важным результатом анализа стало формирование системной классификации мультимедийных викторин по типам активности, функциям и педагогическим эффектам (см. табл. 2).

Систематизация отечественного и авторского опыта позволили сделать вывод, что мультимедийные викторины в вузовском обучении выполняют не только диагностическую, но и развивающую, коммуникативную и эмоционально-регулятивную функции. Перейдем к рассмотрению практической интеграции мультимедийных инструментов в лекционный процесс, с акцентом на адаптацию форм викторин к когнитивным особенностям поколения Z и использование отечественных цифровых решений в условиях политики импортозамещения. Для реализации практической части исследования была выбрана отечественная платформа DiaClass, ориентированная на разработку интерактивных заданий в режиме реального времени. Этот сервис позволяет создавать мультимедийные активности различных типов, быстро запускать их на лекции и собирать подробные

данные о реакции студентов, что делает его удобным инструментом для эмпирического анализа эффективности цифровых форм обучения.

Процесс проектирования викторины в DiaClass начинается с формирования структуры занятия. Преподаватель выбирает тип создаваемой активности – карточный терминологический блок, вопрос с выбором ответа, задание на соответствие, цифровую рулетку или мультимедийный вопрос с видеофрагментом. Интерфейс платформы организован таким образом, что создание элемента происходит поэтапно: сначала формулируется дидактическая цель, затем добавляется текст вопроса, после чего подключаются необходимые медиа-ресурсы.

В DiaClass широко применяются одновыборочные и многовыборочные задания закрытого типа. Такие вопросы удобно использовать при введении новой темы и ее закреплении. В дисциплинах, связанных с программированием, подобные вопросы сопровождаются схемами и примерами кода. В заданиях на восстановление последовательности преподаватель представляет этапы алгоритма некоторого процесса, перемешанные случайным образом. Студенту предлагается расположить их в порядке следования операторов. Данный формат позволяет проверить, понимает ли обучающийся логику действий и взаимосвязь этапов. Платформа DiaClass фиксирует итоговый результат и число попыток, что дает преподавателю дополнительные данные для анализа процесса выполнения.

Для проверки умений классификации используются задания на соответствие. В технических курсах это может быть сопоставление терминов и определений, алгоритмов и их применений, команд и результатов их выполнения. Элементы автоматически перемешиваются, студенту требуется выстроить связи между ними. Подобные задания удобно применять в середине занятия для закрепления материала.

В качестве игрового элемента применяются «рулетки», позволяющие случайно выбрать отвечающего. Такой подход добавляет элемент интриги и поддерживает внимание аудитории. Занятия могут проводиться в синхронном режиме: преподаватель запускает викторину, студенты подключаются по коду с мобильных устройств. В режиме реального времени платформа отображает статистику ответов, позволяя оперативно корректировать темп лекции и выделять аспекты, требующие дополнительного пояснения. В отличие от асинхронных систем, DiaClass создает эффект совместного участия, что особенно значимо для студентов технических специальностей, среди которых нередко встречается сниженная вовлеченность при традиционном формате презентационной лекции.

В контексте построения лекционного сценария разные типы викторин в платформе следует распределять таким образом, чтобы они соответствовали динамике внимания аудитории. В начале занятия обычно используются короткие скрининг-вопросы с одиночным выбором, позволяющие активизировать предварительные знания и установить связь между предыдущим и новым содержанием. В середине лекции интегрируются задания на последовательность, соответствие и рулетка - эти формы требуют большей когнитивной включенности и обеспечивают переход от пассивного восприятия к активной переработке информации. На завершающих этапах занятия целесообразно применять мультимедийные вопросы и короткие квизы-обобщения, позволяющие закрепить ключевые понятия и завершить лекцию на эмоциональном подъеме.

Эмпирическая часть исследования базировалась на систематическом сборе данных о работе студентов с мультимедийными викторинами. Методы обработки данных включали описательную статистику (доля участников, среднее количество ответов, распределение времени реакции), сравнительную статистику (сопоставление результатов тестирования до и после внедрения интерактивных форм), а также анализ динамики выполнения заданий в ходе занятия. Отдельный блок данных формировали открытые ответы анкет, позволяющие выявить субъективную оценку студентами удобства формата, восприятия интерфейса платформы и мотивационных аспектов участия.

Экспериментальная работа проводилась в течение одного учебного семестра и включала сравнение двух академических групп, обучающихся по идентичной программе. Контрольная группа изучала материал в традиционном лекционном формате с использованием презентаций и устного объяснения, тогда как в экспериментальной группе преподавание сопровождалось систематическим внедрением мультимедийных викторин, созданных в сервисе DiaClass. Для обеспечения

сопоставимости условий содержание лекций, последовательность тем и контрольные мероприятия были строго унифицированы.

Перед началом семестра обе группы прошли входное тестирование, включавшее вопросы на проверку теоретических понятий, базовых алгоритмических действий и понимания ключевых терминов. Процент выполнения входного теста в контрольной группе составил 43%, а в экспериментальной – 44%, что позволяет говорить о начальном равенстве уровней подготовки. В ходе семестра экспериментальная группа на каждом занятии выполняла комплекс интерактивных активностей: квиз-вопросы с одиночным и множественным выбором, задания на соответствие, задания на восстановление последовательности (drag-and-drop), а также рулетки для случайного выбора отвечающего или мини-задания. Каждая викторинная активность интегрировалась после завершения теоретического блока и служила инструментом закрепления ключевых элементов темы.

Мониторинг хода занятий показал, что участие студентов в экспериментальной группе стабильно превышало аналогичный показатель в традиционном формате. Доля вовлеченных участников в интерактивных заданиях составляла в среднем 84-89% от числа присутствующих, тогда как в контрольной группе активность проявляли 18-25% студентов при устных фронтальных опросах. Среднее количество ответов на одного студента в экспериментальной группе в течение занятия составляло от 10 до 17, что существенно повышает частоту обратной связи и позволяет корректировать понимание материала в режиме реального времени. Задания на соответствие и последовательность демонстрировали наибольшую вовлеченность (до 92% участников), в то время как вопросы с одиночным выбором – около 80%. Рулетки, применяемые эпизодически (в среднем 1-2 раза за лекцию), повышали эмоциональное включение и создавали условия для соревновательной динамики, особенно при разборе сложных или объемных тем.

По мере прохождения курса отмечалась тенденция к сокращению времени реакции. Если в первые недели среднее время ответа составляло около 11-13 секунд, то к концу семестра оно стабилизировалось на уровне 7-8 секунд, что может свидетельствовать о росте уверенности студентов и улучшении ориентирования в типах интерактивных заданий. Параллельно фиксировался рост доли правильных ответов: с 58% в начале семестра до 72-75% в его завершении.

Итоговое тестирование выявило статистически значимые различия между группами. Проходной балл во время итогового тестирования получили 61% студентов контрольной группы, тогда как в экспериментальной группе этот показатель составил 76%. Прирост относительно входного тестирования для контрольной группы составил 17 процентных пунктов, а для экспериментальной – 32 пункта. Разница в приросте (15 пунктов) является существенной и подтверждена t-критерием Стьюдента при $p < 0.05$. Таким образом, использование мультимедийных викторин в течение всего семестра оказывает выраженное положительное влияние на итоговую успеваемость.

Качественный анализ анкет и открытых текстовых ответов студентов экспериментальной группы показал высокую степень удовлетворенности форматом занятий. Среди значимых преимуществ отмечались: удобство восприятия материала в формате «теория + интерактив», возможность немедленно проверять собственное понимание, отсутствие необходимости установки дополнительных приложений, доступность с мобильных устройств и визуальная наглядность. Студенты указывали, что регулярные короткие викторины помогают структурировать материал и удерживать внимание, а также снижают тревожность при работе с контрольными вопросами.

Сравнение разных типов заданий показало, что наиболее значимый эффект наблюдается при использовании заданий на соответствие и последовательность: прирост доли правильных ответов по этим категориям достигал 23-27% в течение семестра. Квиз-вопросы обеспечивали меньший прирост (12-15%), но были наиболее эффективны для поддержания темпа занятия. Рулетки способствовали повышению эмоциональной вовлеченности и использовались преимущественно как средство кратковременной активизации во второй половине лекции.

Заключение

Несмотря на позитивные результаты, эксперимент выявил и ряд ограничений, которые необходимо учитывать при широком внедрении подобных технологий. Бесплатный тариф DiaClass имеет ограничения на число создаваемых викторин и задаваемых настроек. Нестабильный интернет в аудиториях вызывает задержки при опросе студентов. Не все студенты одинаково вовлекаются в соревновательный формат проведения занятия. Эти факторы важно учитывать при организации занятий.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют об эффективности использования в учебном процессе российских приложений для создания мультимедийных викторин. При этом выявленные ограничения подчеркивают необходимость оптимизации технологической инфраструктуры и разработки адаптивных моделей работы для студентов с разным уровнем учебной самостоятельности и эмоциональной включенности.

Проведенное исследование подтвердило высокую педагогическую ценность мультимедийных викторин для дисциплин информационно-технического цикла. Эксперимент с контрольной и экспериментальной группами показал, что систематическое применение интерактивных заданий, включая квизы с одиночным и многовариантным выбором, задания на восстановление последовательности, соответствие и рулетки, повышает вовлеченность студентов, способствует мгновенной обратной связи и улучшает усвоение сложного учебного материала. Количественный анализ показал рост доли верных ответов, сокращение времени реакции и улучшение итоговой успеваемости, а качественный опрос выявил высокую удовлетворенность форматом и положительный эмоциональный фон занятия.

При этом были выявлены определенные вызовы: ограниченность бесплатного тарифа, зависимость от стабильного интернет-соединения, а также различия в психологических особенностях студентов, которые приводили к низкой вовлеченности отдельных участников. Эти факторы требуют методической адаптации и дифференцированного подхода при внедрении мультимедийных викторин.

Таким образом, использование отечественных платформ для создания мультимедийных викторин позволяет интегрировать интерактивные формы обучения в лекционный процесс, сочетая академическую строгость и игровую мотивацию, развивая аналитические навыки и обеспечивая эмоционально-позитивное взаимодействие. Полученные результаты обосновывают перспективность дальнейших исследований по оптимизации типов заданий, их сочетания и анализу долгосрочного эффекта на формирование компетенций студентов, что особенно актуально в условиях импортозамещения и перехода вузов к смешанным формам обучения.

Список литературы

1. Баданова Н.М., Багданов А.Г. Интерактивные викторины в PowerPoint // Школьные технологии. 2014. № 6. С. 119-123.
2. Быкова Е.Е., Сухенко Н.В. Интерактивная игра в образовательном процессе РИСО // Инновационные технологии в образовательной деятельности: Материалы Всероссийской научно-методической конф. (4 февраля 2020 г., Нижний Новгород). Нижний Новгород: Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева, 2020. С. 106-111.
3. Геймификация обучения – плюсы и минусы // Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации: пресс-релизы. 2025.
4. Горбунова Ю.А., Блинова О.А. Квиз как игровая технология преподавания философии в вузе // Образовательные ресурсы и технологии. 2022. № 1(38). С. 31-39.
5. Громов Е. В., Ящун Т.В. Визуальная система обучения основам программирования и алгоритмизации // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: Технические науки. 2023. № 1(19). С. 42-46.
6. Дубровская Е.С. Применение электронных ресурсов для создания образовательных викторин с целью формирования иноязычной компетенции // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2019. Т. 5. С. 177-182.

7. Емельянова Н.А., Мошникова Э.В. Геймификация и ее ресурсы в обучении английскому языку студентов младших курсов // Педагогические исследования. 2023. № 4. С. 23-38.
8. Исследование Сбербанка: 30 фактов о современной молодежи // adindex.ru. 2017.
9. Исследование Сбербанка: 30 фактов о современной молодежи // Исследования. 2017.
10. Кутрунова З.С. Максимова С.В. Об использовании геймификации в преподавании технических дисциплин // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 5. Ст. 03PDMN522.
11. Лысова О.Р. Мультимедийные технологии как средство адаптации текстов учебно-педагогического дискурса // Русский лингвистический бюллетень. 2023. № 7(43). С. 1-12.
12. Новиков М.Ю. Образовательные вебквесты, викторины и игры LEARNIS в системе методов мобильного обучения // Электронные библиотеки. 2020. Т. 23. № 1-2. С. 109-118.
13. Розин В. Как мультимедиа влияет на образовательные практики и трансформирует их? // VC.ru. 2025.
14. Сартакова Е.Е. Проблемы развития теории геймификации в России // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. № 2(220). С. 168-187.
15. Сафронова О.В. Викторина как средство активизации коммуникативных навыков студентов на занятиях по иностранному языку // Мир педагогики и психологии. 2022. № 7(72). С. 55-62.
16. Светликова Л. В., Ящун Т.В. Искусственный интеллект и геймификация в обучении // Программные инструменты и технологии автоматизации и интеллектуальной поддержки: Сборник статей первой Всероссийской студенческой научно-практической конф. (27 февраля 2025 г., Москва). М.: Университетская книга, 2025. С. 79-83.
17. Современные проблемы науки, общества и образования // Мат. VIII Межд. науч.-прак. конф. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2025. 236 с.
18. Фадеева К.Н., Герасимова А.Г. Использование инновационных информационно-коммуникационных технологий при обучении студентов вуза: элементы геймификации // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2021. № 4(113). С. 211-219.
19. Фадеева К.Н., Герасимова А.Г. Использование инновационных информационно-коммуникационных технологий при обучении студентов вуза: элементы геймификации // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2021. № 4(113). С. 211-219.
20. Чеботарева И.Н., Пашутина О.С., Лясковец А.В., Махова В.В. Игра и игрофикация: мотивационный потенциал и его использование в обучении студентов-юристов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10. № 2. С. 136-149.
21. Широколобова А.Г. Геймификация в условиях цифровой трансформации образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2022. Т. 19. № 1. С. 5-20.
22. Ящун Т.В., Громов Е.В. Информационные интерактивные методы обучения инженеров-педагогов компьютерного профиля: состояние проблемы // Проблемы инженерного и педагогического образования. 2015. № 46. С. 160-171.
23. Ящун Т.В., Громов Е.В. Мультимедийные викторины как инструмент вовлечения студентов: теоретические основы // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 11-1. С. 95-107.

Multimedia quizzes in the educational process: practical solutions and domestic approaches

Tatjana V. Yaschun

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Industrial Programming

MIREA – Russian Technological University

Moscow, Russia

yashchun@mirea.ru

ORCID 0000-0003-0497-9124

Evhenyi V. Gromov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Industrial Programming

MIREA – Russian Technological University

Moscow, Russia

gromov@mirea.ru

ORCID 0000-0003-1443-2165

Received 05.01.2026

Accepted 19.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 378.147

DOI 10.25726/i8621-6739-1474-o

EDN HXHXNZ

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article presents the practical experience of integrating multimedia quizzes into lecture-based instruction for students of technical programs within the Russian higher education system. The study examines the use of domestic platforms for creating various types of interactive tasks, including flashcards, single- and multiple-choice quizzes, sequence-reconstruction tasks, matching exercises, and elements of random selection implemented through a digital roulette tool. The findings demonstrate that the systematic incorporation of multimedia quizzes throughout the semester increases student motivation and engagement, reduces response time, improves the proportion of correct answers, and enhances overall academic performance. Particular attention is given to methodological aspects such as quiz structuring, the selection of multimedia elements, sequencing of tasks, and the maintenance of emotional engagement within the audience. Modern implementation challenges are also identified, including the limitations of free-access plans, dependence on stable internet connectivity, and differences in students psychological characteristics that affect their level of activity. The results confirm that multimedia quizzes constitute an effective tool for integrating interactive learning into the lecture format, contributing to the development of analytical skills, sustained attention, and a positive learning environment. The study underscores the need for further analysis of optimal task types and models of their combination to maximize educational effectiveness within the domestic digital learning ecosystem.

Keywords

multimedia quizzes, interactive learning, digital educational platforms, IT disciplines, student engagement, teaching methodology, gamification.

References

1. Badanova N.M., Bagdanov A.G. Interactive quizzes in PowerPoint // School technologies. 2014. № 6. pp. 119-123.
2. Bykova E.E., Sukhenko N.V. Interactive game in the educational process of RISO // Innovative technologies in educational activities: mat. of the All-Rus. scien. and method. conf. (February 04, 2020, Nizhny Novgorod). Nizhny Novgorod: R.E. Alekseev Nizhny Novgorod State Technical University, 2020. pp. 106-111.
3. Gamification of learning – pros and cons // Financial University under the Government of the Russian Federation: press releases. 2025.
4. Gorbunova Yu.A., Blinova O.A. Quiz as a game technology for teaching philosophy at a university // Educational resources and technologies. 2022. № 1(38). pp. 31-39.
5. Gromov E. V., Yaschun T.V. Visual system of teaching the basics of programming and algorithmization // Vologda State University bulletin. Series: Technical Sciences. 2023. № 1(19). pp. 42-46.
6. Dubrovskaya E. S. The use of electronic resources to create educational quizzes in order to form foreign language competence // Interexpo Geo-Siberia. 2019. Vol. 5. pp. 177-182.
7. Yemelyanova N.A., Moshnikova E.V. Gamification and its resources in teaching English to undergraduates // Pedagogical research. 2023. № 4. pp. 23-38.
8. Sberbank Research: 30 facts about modern youth // adindex.ru 2017.
9. Sberbank Research: 30 facts about modern youth // Research. 2017.
10. Kutrunova Z.S. Maksimova S.V. About the use of gamification in teaching technical subjects // The world of science. Pedagogy and psychology. 2022. Vol. 10. № 5. Art. 03PDMN522.
11. Lysova O.R. Multimedia technologies as a means of adapting texts of educational and pedagogical discourse // Russian Linguistic Bulletin. 2023. № 7(43). pp. 1-12.
12. Novikov M.Y. Educational webquests, quizzes and LEARNIS games in the system of mobile learning methods // Electronic libraries. 2020. Vol. 23. No. 1-2. pp. 109-118.
13. Rozin V. How does multimedia influence educational practices and transform them? // VC.ru. 2025.
14. Sartakova E.E. Problems of the development of gamification theory in Russia // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2022. № 2(220). pp. 168-187.
15. Safronova O.V. Quiz as a means of activating students' communication skills in foreign language classes // The world of pedagogy and psychology. 2022. № 7(72). pp. 55-62.
16. Svetlikova L. V., Yaschun T.V. Artificial intelligence and gamification in education // Software tools and technologies for automation and intellectual supportmat. Of the I All-Rus. stud. scien. and prac. conf. (February 27, 2025, Moscow). M.: University Book, 2025. pp. 79-83.
17. Modern problems of science, society and education // Mat. of the VIII Inter.scien. and prac. conf. Penza: ICNS «Science and education», 2025. 236 p.
18. Fadeeva K.N., Gerasimova A.G. The use of innovative information and communication technologies in teaching university students: elements of gamification // I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University bulletin. 2021. № 4(113). pp. 211-219.
19. Fadeeva K.N., Gerasimova A.G. The use of innovative information and communication technologies in teaching university students: elements of gamification // I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University bulletin. 2021. № 4(113). pp. 211-219.
20. Chebotareva I.N., Pashutina O.S., Lyaskovets A.V., Makhova V.V. Game and gamification: motivational potential and its use in teaching law students // Southwestern State University bulletin. Series: Linguistics and Pedagogy. 2020. Vol. 10. № 2. pp. 136-149.
21. Shirokoboova 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.
22. Yaschun T.V., Gromov E.V. Informational interactive methods of teaching computer-related teaching engineers: the state of the problem // Problems of engineering and pedagogical education. 2015. № 46. pp. 160-171.

23. Yaschun T.V., Gromov E.V. Multimedia quizzes as a tool for student engagement: theoretical foundations // Education management: theory and practice. 2025. № 11-1. pp. 95-107.

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Верить или нет: о галлюцинациях ИИ в образовательном процессе

Александр Александрович Николаев

кандидат технических наук, доцент
Университет науки и технологий МИСИС
Москва, Россия
nikolaevopr@mail.ru
ORCID 0000-0003-1687-2332

Михаил Юрьевич Кузнецов

Начальник отдела высшего образования
Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента
Департамента здравоохранения города Москвы
Москва, Россия
kuznetsovmy1@zdrav.mos.ru
ORCID 0000-0002-4701-4595

Виталий Александрович Николаев

Ведущий аналитик
Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова
Министерства здравоохранения Российской Федерации
Москва, Россия
managervit@mail.ru
ORCID 0000-0002-3611-9332

Поступила в редакцию 02.02.2026
Принята 20.02.2026
Опубликована 30.03.2026

УДК 004.8:378

DOI 10.25726/b0302-1872-4517-g

EDN EGKHBR

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

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Развитие технологий ИИ привело к использованию больших языковых моделей (LLM, MLLM) в системе образования. Однако, актуальной остается проблема галлюцинаций ИИ при использовании таких моделей в образовательном процессе. В статье рассмотрена проблема галлюцинаций LLM и MLLM в контексте образовательного процесса. Показано, что в результате галлюцинаций ИИ может генерировать информацию с ошибками, недостоверный, вымышленный контент, фальсификации и дезинформацию. Это может негативно влиять на всех участников образовательного процесса и систему образования в целом. Для решения проблемы галлюцинаций ИИ в системе образования необходим комплексный подход, заключающийся в совершенствовании технологий, обучении использованию ИИ, развитии педагогических практик, создании регуляторных мер.

Ключевые слова

галлюцинации ИИ в образовании, LLM в образовательном процессе, ошибки чат-ботов, проблемы ИИ в решении учебных задач, эпистемическая ошибка ИИ, ошибки ИИ, ложное убеждение ИИ.

Введение

Развитие сквозных цифровых технологий, включая искусственный интеллект (ИИ), привело к их проникновению в разные отрасли экономики (Rashid, 2024). Это относится и к сфере образования, где в последнее время среди участников образовательного процесса большое распространение получили большие языковые модели (Large Language Models, LLM) и мультимодальные большие языковые модели (Multimodal Large Language Models, MLLM), основанные на нейронных сетях. LLM могут понимать, переводить, генерировать, анализировать и выполнять задачи с обработкой естественного языка. MLLM предназначены для понимания, интерпретации и генерации мультимедийной информации (текст, изображение, аудио, видео) (Küchemann, 2025; Shi, 2025).

В образовательном процессе LLM и MLLM преимущественно используют обучающиеся (студенты, аспиранты, ординаторы и др.) для поиска ответов на учебные вопросы, решения разных задач, генерации информации (текст, изображения, аудио, видео, мультимедийный контент, коды компьютерных программ и др.). Однако, эти инструменты используют и другие участники образовательных отношений (педагогические работники, представители администрации образовательных организаций, родители обучающихся) (Wenjuan, 2025).

Такая популярность нейросетей связана с положительными аспектами их использования: генерация идей, создание учебного контента, автоматизацией рутинных процессов и задач, персонализации обучения, что существенно сокращает трудозатраты обучающихся и преподавателей. В России распространенными нейросетями, используемыми и в системе образования, являются YandexGPT (Алиса AI), ChatGPT, DeepSeek, GigaChat, Perplexity и др.

Как правило при работе с LLM и MLLM пользователь использует промпт, то есть сформулированный запрос или инструкцию в виде текстового задания, описывающего задачу для нейросети (Промпт: запрос к языковой модели, 2026). Результатом работы этих моделей являются ответы на промпты (генерация контента, аналитических отчетов, решение задач, получение ответов на вопросы и др.).

Обучающиеся склонны доверять результатам работы LLM/MLLM и использовать контент, сгенерированный ИИ, часто даже без его критического анализа, то есть используя пассивный подход в обучении вместо активного.

Однако, несмотря на положительные стороны использования LLM и MLLM существует проблема галлюцинации ИИ, под которой понимают генерацию LLM/MLLM ложной, неверной, ошибочной, вымышленной, бессмысленной или вводящей в заблуждение информации, при этом такая информация может казаться правдоподобной и убедительной. Следует отметить, что галлюцинации ИИ могут проявляться в разной модальности – текст, изображение, аудио, видео, мультимедийный контент. В настоящее время в образовательном процессе массово используют LLM, поэтому в системе образования чаще сталкиваются с галлюцинациями ИИ в LLM. Однако, совершенствование технологий ИИ и образовательных подходов обуславливает потенциал развития MLLM и соответственно вероятное нарастание галлюцинаций MLLM в будущем (Bewersdorff, 2025).

В целом, использование результатов работы LLM/MLLM, содержащих галлюцинации, может негативно влиять на образовательный процесс, результаты обучения и воспитания. Поэтому **целью статьи** является изучение актуальной проблемы галлюцинаций ИИ в образовательном процессе.

Материалы и методы исследования

В работе использовали метод информационного поиска и аналитический метод исследования (Понкин, 2022). Поиск научных статей по теме исследования проводили в специализированных базах данных Google Scholar, ScienceDirect, SpringerLink, а также в сети Интернет. Использовали ключевые

слова по теме исследования, такие как AI hallucinations in Education, LLM hallucinations, галлюцинации ИИ и др.

По результатам поиска проводился выбор статей на основе анализа их тем, аннотаций и содержаний, а также соответствия их цели исследования. После этого выполнялось изучение выбранных статей.

Результаты и обсуждение

На рисунке 1 показано количество публикаций, найденных в базе данных Scopus по ключевым словам «AI hallucinations» и «AI hallucinations in Education» за 2020-2025 гг. и 2023-2025 гг. соответственно.

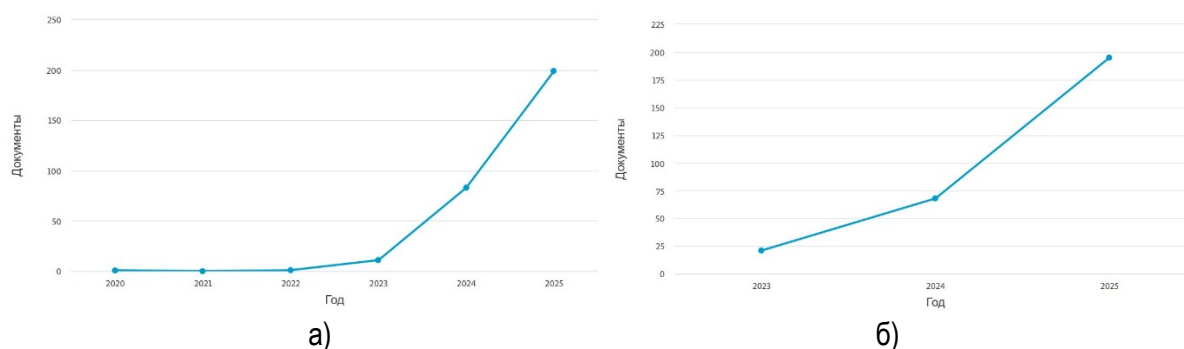


Рисунок 1. Количество публикаций в базе данных Scopus по ключевым словам «AI hallucinations» (а) и «AI hallucinations in Education» (б)

Анализ количества публикаций, найденных в базе данных Scopus за 2020-2025 г. по ключевым словам «AI hallucinations» показал, что до 2023 г. количество публикаций было минимальным, означая отсутствие научного интереса к данной теме. Однако, с 2023 г. по 2025 г. наблюдался значительный рост публикаций по этой теме, с 11 до 199 (в 18,3 раз), вероятно обусловленный повышением научного интереса и развитием технологий. За тот же период количество публикаций, найденных по ключевым словам «AI hallucinations in Education» увеличилось с 21 до 195. То есть несмотря на менее выраженный рост количества публикаций по галлюцинациям ИИ в образовании, он был значительным для трехлетнего периода показав в 2025 г. увеличение в 9,3 раз по сравнению с 2023 г., что подтверждает возрастающее внимание к данной проблеме в мире.

На рисунке 2 показано распределение публикаций, найденных в базе данных Scopus по ключевым словам «AI hallucinations in Education» за 2023-2025 гг. по областям наук и типам публикаций, а также Топ 10 стран по количеству публикаций.

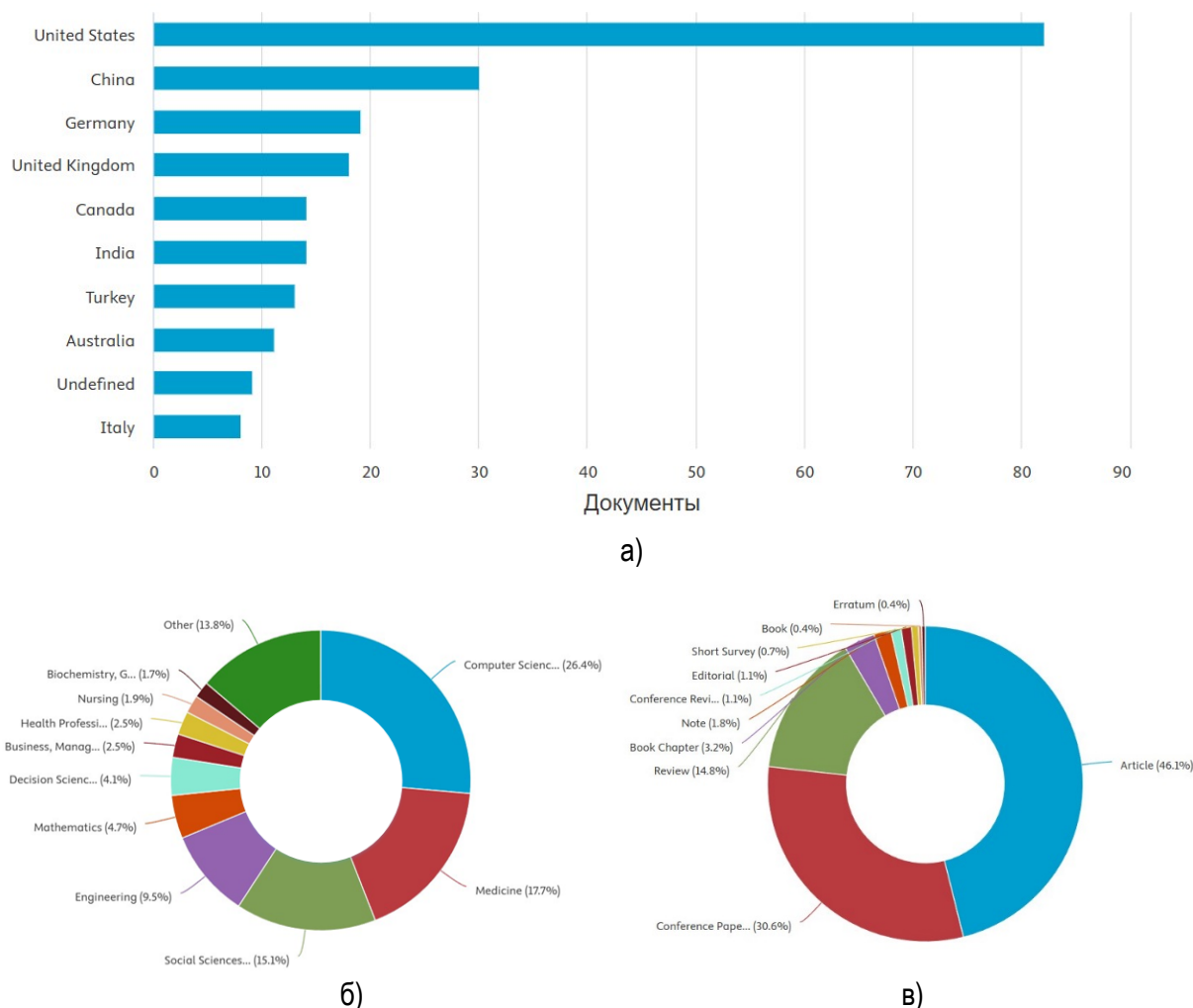


Рисунок 2. Информация по данным Scopus о публикациях по ключевым словам «AI hallucinations in Education» за 2023-2025 гг. по Топ 10 стран (а), распределение по областям наук (б) и типам публикаций (в)

На Топ 10 стран (см. рис. 2а) приходится 76,8% публикаций. При этом наибольшее количество публикаций (82) наблюдается в США, на втором и третьем месте находится Китай (30) и Германия (19). Четвертое место занимает Великобритания (18), а пятое место разделяют Канада (14) и Индия (14). На перечисленные выше страны приходится 62,3% публикаций.

По типу публикаций подавляющее их большинство (91,5%) относится к статьям, тезисам докладов научных конференций и обзорным статьям. Относительно области наук, большинство публикаций (59,2%) связано с компьютерными науками, медициной и социальными науками. В совокупности с инженерным делом (9,5%) и другими науками (13,8%) доля публикаций в этих сферах составляет 82,5%.

Переходя к содержательной части вопроса галлюцинаций ИИ следует отметить, что в работах (Huang, 2025; Маджумдер, 2024) приведена классификация галлюцинаций ИИ, исследованы их причины и механизмы, предлагаются решения для борьбы с ними.

По данным (Huang, 2025) галлюцинации LLM можно подразделить на две категории – фактологические галлюцинации и галлюцинации несоответствия.

Среди фактологических галлюцинаций выделяют типы «фактическое противоречие» и «фактическая фабрикация». Фактическое противоречие относится к ситуациям, когда результат работы LLM содержит факты, противоречащие друг другу, при этом они могут быть основаны на реальной информации. То есть утверждения ИИ противоречат известным фактам, при этом не создаются

вымышленные элементы. Этот тип галлюцинаций встречается чаще всего и обусловлен различными источниками, связанными с получением, хранением и представлением LLM фактических знаний. Фактическая фабрикация относится к случаям, когда результаты работы модели содержат факты, которые невозможно проверить с помощью установленных знаний о реальном мире, то есть ИИ создает несуществующие факты, события и другую вымышленную информацию, выдавая ее за правдивую, достоверную (Huang, 2025).

В галлюцинациях несоответствия выделяют следующие типы галлюцинаций ИИ: несоответствие инструкции, несоответствие контексту и логическая несогласованность (Huang, 2025).

Несоответствие инструкции означает, что результаты работы LLM не соответствуют указаниям и инструкциям, содержащимся в промпте пользователя. ИИ в процессе работы отклоняется от условий промпта, и в результате, например, вместо перевода текста вопроса с английского языка на русский, может ответить на вопрос, но не перевести текст.

Несоответствие контексту проявляется в том, что результат работы LLM не соответствует контексту информации, представленной пользователем в промпте или в процессе его диалога с чат-ботом. Так модель может игнорировать данные контекста или не учитывать «забывать» прошлую информацию, полученную от пользователя в процессе диалога, что приводит к возникновению этого типа галлюцинаций ИИ.

Логическая несогласованность заключается в том, что результат работы LLM содержит логические ошибки, противоречия, которые не соответствуют законам логики, поэтому информация становится недостоверной. Этот вид галлюцинации ИИ вызван внутренними логическими противоречиями LLM, часто возникающими при решении задач на рассуждение и может проявляться в нарушении причинно-следственных связей, в непоследовательности между этапами рассуждения, а также между ними и окончательным ответом, например, при решении математических задач, анализе исторических событий, объяснении физических законов.

Рассмотрим случай, в котором перед обучающимся (студентом или аспирантом) стоит задача по составлению списка источников информации по определенной учебной теме. Обучающийся использует ИИ (LLM) для решения этой задачи. Он составляет промпт с описанием задачи и условий по составлению списка источников информации. В результате обработки промпта нейросеть может сгенерировать список литературы (учебной, научной и др.), Интернет-ресурсов. Однако, в этом списке могут присутствовать несуществующие источники информации, или источники, не относящиеся к теме, указанной в промпте, а также ошибки, при этом визуально список может казаться достоверным, быть оформленным в соответствии с требованиями стандартов. Недостоверными могут быть все выходные данные источников или их часть (ФИО авторов, названия изданий, DOI, несуществующие статьи, ссылки на Интернет-ресурсы и др.).

Если обучающийся будет проверять каждый источник информации, из сгенерированного ИИ списка источников, то он вероятно может обнаружить фальсификацию, фабрикацию, ошибки и др. Когда перечень источников большой, то проверка его достоверности занимает длительное время. Обучающийся может использовать ИИ для проверки сгенерированной информации, однако, и в этом случае не исключено появление галлюцинаций ИИ. В результате, выполнение, казалось бы, простой задачи превращается в рутину, не гарантирующую получение достоверного результата, что приводит не только к потере времени и сил обучающихся, но и к возникновению у них недоверия или даже отказа от использования данной технологии.

Также возможна ситуация, когда обучающийся полностью доверяет результатам работы LLM и самостоятельно не проверяет сгенерированный список источников, считая его достоверным и правильным, помещая его в ответы на учебные задания (рефераты, курсовые работы, выпускные квалификационные работы, диссертации и др.). Это соответственно может приводить к переносу ошибок, недостоверного и фейкового контента в учебную работу со всеми вытекающими из этого последствиями для обучающегося, преподавателя и образовательной организации.

Поэтому обучающимся и другим участникам образовательного процесса перед использованием ИИ необходимо знать не только о принципах работы LLM, но и о результатах современных исследований о видах галлюцинаций ИИ и других цифровых угрозах, с которыми могут столкнуться пользователи.

В другом исследовании (Маджумдер, 2024) изучена классификация галлюцинаций LLM GPT, показано, что галлюцинации ИИ могут быть открытыми и закрытыми. В закрытых галлюцинациях LLM даются указания использовать только информацию в рамках заданного контекста, но при этом модель добавляет дополнительную информацию, которая не была в нем. Так при составлении аннотации статьи LLM может добавить в нее информацию, которая отсутствовала в статье, тем самым создав неверную аннотацию. В открытых галлюцинациях результатом работы является ложная информация без привязки к конкретному контексту. Авторы предлагают следующие категории для классификации галлюцинаций ИИ: межъязыковые галлюцинации (перевод фактологической информации, отказ в межъязыковом поиске), семантические галлюцинации (так называемые «ассоциации» – некорректные предположения на базе интерпретации данных, алогичность рассуждений, фактологические aberrации, фантазмагии – генерация полностью выдуманного и логически не обоснованного контента), контекстуальные галлюцинации, то есть частичное или полное невыполнение требований пользователя.

В исследованиях (Bai, 2025; Sun, 2025) приведена классификация и причины возникновения галлюцинаций MLLM, а также методы, направленные на их уменьшение.

Вне зависимости от категории и типа галлюцинаций ИИ они могут негативно влиять на результаты обучения, при этом обостряя вопросы достоверности академических работ и этических аспектов использования ИИ. Автор исследования (Togres, 2025), рассматривая вопросы галлюцинаций ИИ в контексте образования делает выводы о том, что сложность и интенсивность учебной нагрузки, вовлеченность студентов в работу с генеративными ИИ-платформами и поддержка, которую они получают в сфере образования со стороны преподавателей и администрации учебного заведения влияют на их отношение к использованию этих платформ для выполнения учебных заданий. Так если учебные задания сложные, то высока вероятность использования обучающимися генеративного ИИ для их решения. При этом регулярное использование ИИ может приводить не только к привыканию к его инструментам, но и формированию у пользователей положительного отношения к ИИ. Поддержка обучающихся заключается в разъяснении им рисков использования ИИ при выполнении учебных работ, а также в обучении их правильному и ответственному использованию ИИ.

Проблема галлюцинаций ИИ важна и тем, что для студентов и других участников образовательного процесса, не имеющих экспертизы в предметной области, по которой они составляют промпты, результат работы ИИ, содержащий ошибки, неточности, дезинформацию вследствие галлюцинации ИИ, может выглядеть достоверным и правдоподобным. Поэтому осознанное или неосознанное использование такой информации пользователями ИИ может приводить к формированию у них неверных знаний, умений, навыков и моделей поведения. Другим последствием этого может быть снижение доверия к технологиям ИИ и даже отказ от их использования, например, из-за частого введения в заблуждение пользователей и неверных результатов, сгенерированных ИИ. Поэтому одним из направлений по уменьшению негативного влияния галлюцинаций ИИ на результаты обучения является развитие критического мышления пользователей ИИ, в том числе по анализу и проверке контента, сгенерированного ИИ (Yingzhe, 2025).

Ряд исследователей полагает, что у обучающихся может возникать когнитивный диссонанс, когда они знают о галлюцинациях ИИ, систематически сталкиваются с ними, например, при выполнении учебных заданий с помощью ИИ, но несмотря на это продолжают его использовать. Это согласуется с исследованием (Yeung, 2026), в котором рассмотрены вопросы академической честности и неправомерного использования ИИ в образовательном процессе студентами университета.

Кроме отмеченных выше, для решения этих проблем необходимо разрабатывать и использовать инструменты для выявления и оценки степени галлюцинаций ИИ. В исследовании (Aljamaa, 2024) предложена эталонная шкала оценки галлюцинаций ИИ для изучения достоверности составления списка цитирования по медицинским темам чат-ботами с ИИ. Всего было использовано 10 промптов по базовым и комплексным медицинским темам. При оценке ссылочных галлюцинаций оценивались следующие

ошибки в показателях: дата публикации, веб-ссылка в статье, релевантность цитирования, название статьи, идентификатор цифрового объекта, ФИО авторов, название журнала. Изучена работа шести нейросетей (ChatGPT 3.5, Bard, Perplexity, Bing, Elicit и SciSpace), выявлены различия в результатах их работы, проявившиеся в разных значениях показателей шкалы. Большое число галлюцинаций наблюдалось у ChatGPT и Bing, а у Elicit и SciSpace их было меньше. Авторы исследования указывают не только на важность проверки результатов работы ИИ, необходимость использования инструментов для оценки достоверности чат-ботов, но и совершенствования алгоритмов больших языковых моделей.

В статье (Sun, 2024) приведена классификация искаженной информации в текстовом контенте, созданном ИИ, вызванной галлюцинациями при использовании ChatGPT. Отмечено, что с учетом современного состояния технологий невозможно полностью устранить галлюцинации в инструментах генерации ИИ и при этом обеспечить высокую производительность работы нейросетей. Тем не менее, для снижения количества галлюцинаций необходимо проводить работу в этом направлении как на уровне разработчиков инструментов ИИ, так и пользователей. Это позволит не только понять причины их возникновения, но и разработать наиболее эффективные меры по снижению отрицательного влияния галлюцинаций нейросетей на образовательный процесс.

В обзоре (Park, 2025) сообщается, что LLM не только могут генерировать недостоверный контент, приводя к дезинформации, но и использоваться как инструменты для его обнаружения, исправления и предотвращения дезинформации, подчеркивая концепцию эпистемической амбивалентности ИИ. Также отмечено, что в связи с большим доверием пользователей к системам ИИ вероятны эпистемологические риски, которые повышаются если предлагаемые ИИ выводы и решения соответствуют предпочтениям пользователей, при этом снижается их способность к критическому мышлению.

Двойственная природа генеративного ИИ указана и в другом исследовании (López-Borrull, 2025), показывающем, что влияние ИИ зависит от контекста его использования, цели внедрения, а также нормативно-правового регулирования его применения. Для борьбы с дезинформацией, генерируемой с помощью ИИ необходим комплексный подход, взаимодействие между разными субъектами экономики, а также повышение образовательного уровня и развитие культуры критического восприятия информации. Перспективными в этом плане являются исследования по использованию ИИ в сфере образования и здравоохранения.

В недавнем исследовании (Zhou, 2025) изучено насколько хорошо ординаторы, обучающиеся на врача общей практики, могут выявлять неточности и недостоверную информацию, сгенерированную ИИ. Показано, что ординаторы сталкиваются с трудностями выявления галлюцинаций и ошибок ChatGPT-4o, особенно в сложных клинических сценариях. Отмечено, что проблемы в оценке участниками исследования ответов, сгенерированных ChatGPT-4o обусловлены разрывом между их теоретическими знаниями и клиническим опытом, а также чрезмерной зависимостью от автоматизированных инструментов. Если специалисты склонны полагаться на автоматизированные системы при решении задач, то это ограничивает их способность мыслить критически и приводит к тому, что они не замечают недостатков в ответах, сгенерированных ChatGPT-4o. Другой причиной является отсутствие у ряда обучающихся опыта использования ИИ и понимания принципов его работы. Это подчеркивает важность повышения уровня их грамотности в области ИИ и развития навыков критического мышления для эффективной интеграции ИИ в медицинское образование. Результаты исследования могут быть использованы при разработке образовательных программ, интегрирующих ИИ в практическую подготовку врачей и клиническую практику.

В работе (Kamel, 2024) представлены результаты исследования по влиянию галлюцинаций ИИ на студентов, преподавателей и сотрудников университета. Отмечено, что больше половины пользователей систем ИИ не знают о существовании проблемы галлюцинаций ИИ. Поэтому требуется проводить обучение пользователей, объясняя им возможные риски работы с ИИ. Для решения проблемы галлюцинаций ИИ нужен комплексный подход, заключающийся в улучшении LLM на уровне разработчиков и совершенствования подходов в обучении моделей для повышения точности и надежности их работы, а также повышения квалификации и обучения всех участников образовательного процесса по использованию ИИ.

По данным исследования (Yingzhe, 2025) можно выделить следующие педагогические стратегии для борьбы с галлюцинациями ИИ: «Lateral Reading», «SIFT Method», «Adapted Source Credibility Frameworks», «Leveraging Fact-Checking Tools», «Promoting Healthy Skepticism», «Socratic Questioning of AI Outputs», «Prebunking AI Error Types». Использование перечисленных стратегий может позволить обучающимся развить критическое мышление, научиться разбираться в аспектах использования ИИ и выявлять галлюцинации ИИ, развить навыки проверки фактов и оценки информации.

Другим педагогическим решением проблемы галлюцинаций ИИ может стать обучение пользователей составлению промптов, так называемому промт-инжинирингу – процессу создания промптов для получения наиболее релевантных и точных ответов от LLM.

По данным исследования (Gutierrez, 2025) правильно составленные промпты могут повысить надежность результатов работы ИИ, снизив количество галлюцинаций ИИ и трансформируя их и другие технологические ограничения в возможности для критического осмысления и этического развития, чтобы обеспечить движение от ошибок к знанию и пониманию в системе образования. Также использование обучающимися промт-инжиниринга в процессе работы с ИИ может способствовать повышению уровня их компетентности в работе с ИИ, развитию самообучения и применения ими методов активного обучения, обеспечивая эффективность образовательного процесса в высшем образовании.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование продемонстрировало важность проблемы галлюцинаций ИИ, в частности LLM и MLLM, в системе образования. В результате галлюцинаций ИИ может генерировать информацию с ошибками, недостоверный, вымышленный контент, фальсификации, дезинформацию и др. Использование такой информации и контента в образовательном процессе может негативно влиять не только на обучающихся и результаты их обучения, но и на всех участников образовательного процесса, их деятельность, и систему образования в целом.

Для решения проблемы галлюцинации ИИ в системе образования необходим комплексный подход, предусматривающий совершенствование LLM, MLLM на уровне их разработки, обучение всех участников образовательных отношений правильному и ответственному использованию инструментов ИИ, в том числе промт-инжинирингу, развитие педагогических технологий с учетом использования больших языковых моделей, разработку и реализацию регуляторных мер, в том числе этических норм и правил, по использованию ИИ в системе образования России.

Список литературы

1. Маджумдер М.Ш., Бегунова Д.Д. Причины искажения контента: Анализ и классификация галлюцинаций в больших языковых моделях GPT // Искусственный интеллект и принятие решений. 2024. № 3. С. 32-41.
2. Понкин И.В., Лаптева А.И. Методология научных исследований и прикладной аналитики. Издание 3-е, дополн. и перераб. М.: Буки Веди, 2022. С. 754.
3. Промпт: запрос к языковой модели // Грамота.ru. URL: <https://gramota.ru/journal/stati/zhizn-yazyka/prompt-zapros-k-yazykovoy-modeli> (Дата обращения: 18.01.2026).
4. Aljamaan F., et al. Reference hallucination score for medical artificial intelligence Chatbots: Development and usability study // JMIR Med Inform. 2024. Vol. 12. № 1. e54345.
5. Bai Z., et al. Hallucination of multimodal large language models: A survey // Comp. Vis. Patt. Recog. 2025. Vol. 1. № 1. pp. 1-40.
6. Bewersdorff A., et al. Taking the next step with generative artificial intelligence: The transformative role of multimodal large language models in science education // Learn. Individ. Differ. 2025. Vol. 118. № 102601. pp. 1-13.
7. Gutierrez J.A.A., et al. From error to insight: Pedagogical reflections on AI hallucinations and prompt engineering // J. Hunan Univ. Nat. Sci. 2025. Vol. 52. № 12. pp. 161-170.
8. Huang L., et al. A survey on hallucination in large language models: Principles, taxonomy, challenges, and open questions // ACM Trans. Inf. Syst. 2025. Vol. 43. № 2. pp. 1-55.

9. Kamel H. Understanding the impact of AI hallucinations on the university community // *Cybrarians Journal*. 2024. № 73. pp. 111-134.
10. Küchemann S., et al. On opportunities and challenges of large multimodal foundation models in education // *NPJ Sci. Learn.* 2025. Vol. 10. № 1. pp. 1-11.
11. López-Borrull A., Lopezosa C. Mapping the impact of generative AI on disinformation: Insights from a scoping review // *Publications*. 2025. Vol. 13. № 3. pp. 1-18.
12. Park S., Nan X. Generative AI and misinformation: A scoping review of the role of generative AI in the generation, detection, mitigation, and impact of misinformation // *AI & Soc.* 2025. pp. 1-15.
13. Rashid A.B., Kausik A.K. AI revolutionizing industries worldwide: A comprehensive overview of its diverse applications // *Hybrid. Adv.* 2024. Vol. 7. № 100277. pp. 1-34.
14. Shi Y., et al. Large language models in education: A systematic review of empirical applications, benefits, and challenges // *Comput. Educ. Artif. Intell.* 2025. Vol. 10. № 100529. pp. 1-16.
15. Sun S., et al. Hallucinations of large multimodal models: Problem and countermeasures // *Inform Fusion*. 2025. Vol. 118. № 102970. pp. 1-9.
16. Sun Y., et al. AI hallucination: Towards a comprehensive classification of distorted information in artificial intelligence-generated content // *Humanit. Soc. Sci. Commun.* 2024. Vol. 11. № 1278. pp. 1-14.
17. Torres R. AI Hallucination in the context of education: Exploring college students' use of generative AI for academic tasks // *16th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management and E-Learning (IC4e)*. Instit. Electr. Electron. Eng. Inc. 2025. pp. 445-449.
18. Wenjuan M.A., et al. The who, why, and how of AI-based chatbots for learning and teaching in higher education: A systematic review // *Educ. Inf. Technol.* 2025. Vol. 30. pp. 7781-7805.
19. Yeung L.K.C., et al. In ChatGPT they trust: A study of students' perceptions and misuse of ChatGPT in higher education // *AI Ethics*. 2026. Vol. 6. № 11. pp. 1-20.
20. Yingzhe L.I. Addressing "hallucinations" in AI-generated content: Strategies for developing student fact-checking and information evaluation skills // *Artificial Intelligence Education Studies*. 2025. Vol. 1. № 2. pp. 48-62.
21. Zhou J., et al. Integrating AI into clinical education: Evaluating general practice trainees' proficiency in distinguishing AI-generated hallucinations and impacting factors // *BMC Med. Educ.* 2025. Vol. 25. № 1. pp. 1-9.

To believe or not to believe: on AI hallucinations in education

Alexander A. Nikolaev

Ph.D. in technical sciences, Associate Professor
University of Science and Technology «MISIS»
Moscow, Russia
nikolaevopr@mail.ru
ORCID 0000-0003-1687-2332

Mikhail Yu. Kuznetsov

Head of Higher Education Department
Research Institute for Healthcare Organization and Medical Management of Moscow Healthcare Department
Moscow, Russia
kuznetsovmy1@zdrav.mos.ru
ORCID 0000-0002-4701-4595

Vitaly A. Nikolaev

Leading Analyst

Pirogov Russian National Research Medical University

Moscow, Russia

managervit@mail.ru

ORCID 0000-0002-3611-9332

Received 02.02.2026

Accepted 20.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 004.8:378

DOI 10.25726/b0302-1872-4517-g

EDN EGKHBR

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

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Annotation

The development of AI technology has led to the use of large language models (LLM, MLLM) in the education system. However, the problem of AI hallucinations remains a pressing issue when using such models in the educational process. The article examines the problem of hallucinations in LLMs and MLLM in the context of the educational process. It has been shown that as a result of hallucinations, AI can generate erroneous information, unreliable, fictional content, fabrications, and disinformation. This can negatively impact all participants in the educational process and the education system as a whole. To address the problem of AI hallucinations in the education system, a comprehensive approach is needed, involving the improvement of technologies, training in the use of AI, the development of pedagogical practices, and the creation of regulatory measures.

Keywords

AI hallucinations in education, LLM in the educational process, chatbot errors, AI problems in solving educational problems, AI epistemic fallacy, AI errors, AI false belief.

References

1. Majumder M.Sh., Begunova D.D. Causes of content distortion: Analysis and classification of hallucinations in large GPT language models // Artificial Intelligence and Decision Making. 2024. № 3. P. 32-41.
2. Ponkin I.V., Lapteva A.I. Methodology of scientific research and applied analytics. 3rd edition, suppl. & rev. Moscow: Buki Vedi, 2022. P. 754 p.
3. Prompt: query to the language model // Gramota.ru. URL: <https://gramota.ru/journal/stati/zhizn-yazyka/prompt-zapros-k-yazykovoy-modeli> (Accessed: 18.01.2026).
4. Aljamaan F., et al. Reference hallucination score for medical artificial intelligence Chatbots: Development and usability study // JMIR Med Inform. 2024. Vol. 12. № 1. e54345.
5. Bai Z., et al. Hallucination of multimodal large language models: A survey // Comp. Vis. Patt. Recog. 2025. Vol. 1. № 1. pp. 1-40.
6. Bewersdorff A., et al. Taking the next step with generative artificial intelligence: The transformative role of multimodal large language models in science education // Learn. Individ. Differ. 2025. Vol. 118. № 102601. pp. 1-13.
7. Gutierrez J.A.A., et al. From error to insight: Pedagogical reflections on AI hallucinations and prompt engineering // J. Hunan Univ. Nat. Sci. 2025. Vol. 52. № 12. pp. 161-170.

8. Huang L., et al. A survey on hallucination in large language models: Principles, taxonomy, challenges, and open questions // *ACM Trans. Inf. Syst.* 2025. Vol. 43. № 2. pp. 1-55.
9. Kamel H. Understanding the impact of AI hallucinations on the university community // *Cybrarians Journal*. 2024. № 73. pp. 111-134.
10. Küchemann S., et al. On opportunities and challenges of large multimodal foundation models in education // *NPJ Sci. Learn.* 2025. Vol. 10. № 1. pp. 1-11.
11. López-Borrull A., Lopezosa C. Mapping the impact of generative AI on disinformation: Insights from a scoping review // *Publications*. 2025. Vol. 13. № 3. pp. 1-18.
12. Park S., Nan X. Generative AI and misinformation: A scoping review of the role of generative AI in the generation, detection, mitigation, and impact of misinformation // *AI & Soc.* 2025. pp. 1-15.
13. Rashid A.B., Kausik A.K. AI revolutionizing industries worldwide: A comprehensive overview of its diverse applications // *Hybrid. Adv.* 2024. Vol. 7. № 100277. pp. 1-34.
14. Shi Y., et al. Large language models in education: A systematic review of empirical applications, benefits, and challenges // *Comput. Educ. Artif. Intell.* 2025. Vol. 10. № 100529. pp. 1-16.
15. Sun S., et al. Hallucinations of large multimodal models: Problem and countermeasures // *Inform Fusion*. 2025. Vol. 118. № 102970. pp. 1-9.
16. Sun Y., et al. AI hallucination: Towards a comprehensive classification of distorted information in artificial intelligence-generated content // *Humanit. Soc. Sci. Commun.* 2024. Vol. 11. № 1278. pp. 1-14.
17. Torres R. AI Hallucination in the context of education: Exploring college students' use of generative AI for academic tasks // 16th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management and E-Learning (IC4e). *Instit. Electr. Electron. Eng. Inc.* 2025. pp. 445-449.
18. Wenjuan M.A., et al. The who, why, and how of AI-based chatbots for learning and teaching in higher education: A systematic review // *Educ. Inf. Technol.* 2025. Vol. 30. pp. 7781-7805.
19. Yeung L.K.C., et al. In ChatGPT they trust: A study of students' perceptions and misuse of ChatGPT in higher education // *AI Ethics*. 2026. Vol. 6. № 11. pp. 1-20.
20. Yingzhe L.I. Addressing "hallucinations" in AI-generated content: Strategies for developing student fact-checking and information evaluation skills // *Artificial Intelligence Education Studies*. 2025. Vol. 1. № 2. pp. 48-62.
21. Zhou J., et al. Integrating AI into clinical education: Evaluating general practice trainees' proficiency in distinguishing AI-generated hallucinations and impacting factors // *BMC Med. Educ.* 2025. Vol. 25. № 1. pp. 1-9.

**Цифровая оптимизация вузовских процессов: создание и внедрение системы
автоматизированного нормоконтроля**

Мария Михайловна Полинская

Кандидат экономических наук, доцент
Иркутский государственный университет путей сообщения
Иркутск, Россия
polynskaya_mm@irgups.ru
ORCID 0009-0009-7499-4400

Елена Юрьевна Фалеева

Специалист-эксперт
Иркутский государственный университет путей сообщения
Иркутск, Россия
lena37881@gmail.com
ORCID 0009-0009-7499-4400

Поступила в редакцию 09.01.2026

Принята 21.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 378

DOI 10.25726/u9507-9699-3447-a

EDN BNLOOT

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В современной системе высшего образования административная и методическая нагрузка на сотрудников достигла критического уровня. Одной из самых трудоемких и при этом формализованных задач остается нормоконтроль студенческих работ – проверка курсовых, дипломов и отчетов на соответствие десяткам требований национальных стандартов. Эта рутинная операция отнимает драгоценное время у преподавателей и методистов, создает узкие отрасли в учебном процессе, приводит к неизбежным ошибкам из-за человеческого фактора и, в конечном счете, снижает общую эффективность работы вуза. В данной статье представлен детальный анализ экономических и организационных оснований для внедрения интеллектуальной системы автоматизированного нормоконтроля. Рассматривается технологическая сторона вопроса, акцент на комплексном обосновании проекта. В фокусе внимания – конкретная разработка, представляющая собой облачный сервис на базе технологий искусственного интеллекта и компьютерного зрения. Система способна автоматически анализировать загруженный документ, сверяя его с цифровым эталоном, и формировать детализированный отчет о нарушениях оформления. Статья последовательно раскрывает ключевые аспекты проекта: от глубокого анализа проблем целевой аудитории и недостатков существующих ручных и полуавтоматических решений до детального представления самой разработки. Особое внимание уделяется экономическому моделированию, включая оценку рынка (TAM, SAM, SOM), потенциальной доходности и жизнеспособной бизнес-модели. Практическая часть включает описание созданного прототипа, его интеграции в образовательную среду, поэтапной дорожной карты внедрения, а также анализа требуемых ресурсов и потенциальных рисков. Итогом работы является демонстрация того, как цифровая трансформация отдельных рутинных процессов может стать драйвером повышения качества образования, оптимизации управленческих затрат и высвобождения интеллектуального потенциала коллектива для решения стратегических задач.

Ключевые слова

автоматизация нормоконтроля, цифровая трансформация вуза, экономическое обоснование, искусственный интеллект в образовании, проверка документов, компьютерное зрение, повышение операционной эффективности

Введение

Глобальная цифровая трансформация, охватившая все сферы жизни, поставила перед системой высшего образования комплекс сложных, но неизбежных вызовов. Если внедрение систем онлайн-обучения и адаптивных платформ потребовало от преподавателей развития новых цифровых компетенций (Мазитова, 2024), интеграция систем компьютерной математики кардинально изменила методику преподавания фундаментальных дисциплин, то вопрос оптимизации внутренних административных процессов вузов долгое время оставался на периферии научного дискурса (Лапшин, 2020). Между тем именно рутинные, но критически важные операции, такие как нормоконтроль выпускных квалификационных и курсовых работ, формируют уязвимую отрасль в учебном процессе (Молчанова, 2022). Высокая нагрузка на профессорско-преподавательский и методический состав, вынужденный вручную проверять соответствие документов десяткам формальных требований, приводит не только к их профессиональному выгоранию и отвлечению от научно-педагогической и административной деятельности, но и к прямым экономическим издержкам вуза, связанным с замедлением учебных циклов и риском человеческих ошибок.

Проблема автоматизации фоновых административно-методических процедур, обеспечивающих саму возможность этого процесса, изучена явно недостаточно. Существующие решения от разрозненных шаблонов до дорогостоящего аутсорсинга носят фрагментарный характер, не обеспечивают сквозной контроль и не интегрированы в единую цифровую экосистему учебного заведения. Отсутствует целостный, экономически обоснованный и технологически современный подход к автоматизации нормоконтроля, который рассматривал бы его не как изолированную задачу, а как элемент стратегической оптимизации управления вузом.

Целью настоящего исследования является разработка и комплексное обоснование модели внедрения интеллектуальной системы автоматизированного нормоконтроля академических работ в вузе, обеспечивающей значительное повышение операционной эффективности и экономической целесообразности данного процесса. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Провести анализ современных проблем и экономических издержек традиционного нормоконтроля в высших учебных заведениях.
2. Разработать архитектуру и функциональные требования к системе автоматизированной проверки документов на основе технологий компьютерного зрения и машинного обучения.
3. Создать рабочий прототип системы и провести его апробацию в условиях реального учебного процесса.
4. Разработать экономическую модель и бизнес-кейс внедрения решения, оценив его рыночный потенциал (TAM, SAM, SOM) и возможные траектории монетизации.
5. Сформировать дорожную карту поэтапной реализации проекта с оценкой необходимых ресурсов и потенциальных рисков.

Основная гипотеза исследования заключается в том, что внедрение специализированной системы автоматического нормоконтроля, основанной на алгоритмах искусственного интеллекта, позволит не только снизить временные затраты на проверку документов на 80-90%, но и обеспечит системный эффект за счет высвобождения человеческих ресурсов, повышения качества оформления работ и улучшения ключевых показателей эффективности деятельности вуза.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составил комплексный подход, объединяющий теоретический анализ, социологические методы сбора эмпирических данных и методы программной

инженерии для создания и апробации прототипа. Работа проводилась в несколько взаимосвязанных этапов, что позволило последовательно перейти от выявления проблемы к разработке и первичной валидации технического решения (Фалеева, 2025). Анализ проблемного поля и оценка актуальности.

На первом этапе для верификации глубины и структурных характеристик обозначенной проблемы был применен качественный метод проблемно-ориентированного интервью. Выборка респондентов была сформирована целенаправленно и включала руководителей и сотрудников выпускающих кафедр в Иркутском государственном университете путей сообщения, а также преподавателей, осуществляющих руководство студенческими работами, и представителей методического и административного персонала. В ходе интервью, включавших порядка десяти обширных вопросов, были детально исследованы временные затраты, типичные ошибки, нагрузка и экономические издержки, связанные с ручной проверкой оформления документов.

Особое внимание в ходе исследования было уделено анализу психологических аспектов работы преподавателей при проверке документов. Проведенное анкетирование показало, что 78 % преподавателей испытывают значительный стресс при ручном нормоконтроле, что негативно влияет на качество проверки и общее эмоциональное состояние.

В рамках экспериментального исследования была разработана методика оценки эффективности внедрения системы, включающая показатели: скорость проверки, точность выявления несоответствий, удовлетворенность пользователей и экономическая эффективность.

Таблица 1. Результаты проблемного интервью в ИрГУПС

Исходные данные: Норма времени на проверку одной ВКР: 30 мин (0,5 ч) Фактическое среднее время проверки: 60 мин (1 ч) Часовая ставка нормоконтролера: 432 руб./ч. Количество ВКР в год: 684 работы	1. Расчет перерасхода времени: Перерасход на одну ВКР: 60 – 30 мин = 30 мин. (0,5 ч.) Общий перерасход в год: 684 работы × 0,5 ч. = 342 ч. 2. Расчет финансовых потерь: Дополнительные затраты на одну ВКР: 0,5 ч. * 432 руб./ч. = 216 руб. Общие финансовые потери в год: 684 работы * 216 руб. = 147 744 руб.

Полученные данные в ходе общения с выпускающими кафедрами, профессорско-преподавательским и административным составом, представленные в таблице 1, с однозначностью подтвердили наличие системной проблемы: нормоконтроль является ресурсоемким узким местом, отвлекающим интеллектуальные кадры от содержательной деятельности и негативно влияющим на скорость учебных циклов.

Анализ существующих решений и проектирование системы. На основе выявленных требований был проведен сравнительный анализ существующих на рынке подходов: от полного ручного контроля и использования разрозненных шаблонов до аутсорсинга. Также был проведен анализ конкурентов, уже присутствующих на существующем рынке.

Таблица 2. Анализ конкурентов на рынке

Параметр	Реализуемый продукт	Конкурент 1: NormaControl	Конкурент 2: COSTy
Целевая отрасль	ВУЗы и научные работы (ВКР, курсовые, диссертации, статьи)	Строительство и проектная документация	Общая проверка требованиям
Ядро технологии	Облачный AI-ассистент с машинным зрением,	Устаревшее десктопное ПО, проверяет по жестким шаблонам	AI-технологии, но без адаптации под локальные

	понимает контекст учебных работ		нормативные акты вузов
Влияние на процесс	Сквозная автоматизация: от загрузки студента → AI-проверка → цикл правок → прозрачная отчетность	Проверка строительной документации	Проверка как отдельная услуга, без интеграции в систему вуза
Модель монетизации	Гибкая подписка ВУЗа, возможность единоразовой лицензионной покупки	Разовые лицензии на ПК, дорогое обновление	Крупные корпоративные продажи под запрос
Главное преимущество	Единственный продукт, который не просто «проверяет», а управляет учебным процессом нормоконтроля, экономя время вуза и повышая качество работ	Глубокая проверка строительных нормативным документам	Использование AI для анализа текстов общего назначения

Анализ конкурентной среды, представленной в таблице 2, выявил, что существующие решения фрагментарны и не полностью отвечают потребностям вузов. Узкоспециализированные продукты, на примере NormaControl, работают с жёсткими шаблонами и не адаптированы для академической среды (Полынская, 2021). Универсальные AI-платформы не интегрируют специфические стандарты и методики учебных заведений (Фалеев, 2022). Наш продукт занимает уникальную нишу, целенаправленно решая задачу автоматизации нормоконтроля в высшем образовании. В отличие от аналогов, мы предлагаем не просто инструмент проверки, а сквозную систему управления процессом от загрузки студенческой работы до формирования финального отчёта для деканата. Ключевое преимущество заключается в сочетании специализации на академических документах с применением адаптивных технологий искусственного интеллекта и компьютерного зрения, что позволяет не только находить формальные ошибки, но и понимать структуру научной работы.

Методы оценки эффективности и рыночного потенциала. Для оценки потенциальной эффективности решения и построения бизнес-модели применялись методы стратегического и экономического анализа. Был проведен расчет объема рынка по методологии TAM, SAM и SOM (Исаев, 2023). Данный подход позволил перейти от абстрактного понимания потенциала к формированию реалистичных и измеримых бизнес-целей. Общий адресуемый рынок (TAM) представляет собой теоретический максимум спроса. В контексте проекта TAM включает практически все высшие учебные заведения Российской Федерации, что составляет порядка 1230 организаций в год (Данильченко, 2022). При условии успешного охвата всего этого сегмента потенциальный годовой доход оценивается в 205,75 млн рублей; эта цифра демонстрирует фундаментальную значимость проблемы, актуальной для всей национальной системы образования, и указывает на высокий стратегический потенциал направления (Филипенко, 2023). Обслуживаемый доступный рынок (SAM) является более реалистичной частью TAM. В него входят вузы, наиболее готовые к технологическим инновациям: крупные университеты, активно внедряющие цифровые сервисы, а также отраслевые и федеральные вузы, для которых оптимизация административных процессов является приоритетом. Численность этого сегмента оценена в 200+ прогрессивных вузов, целевой годовой доход с данного сегмента составляет 92,75 млн рублей. SAM определяет первичный целевой сегмент, на который изначально ориентированы продукт, маркетинговая стратегия и каналы продаж.

Обслуживаемый получаемый рынок (SOM) – это часть SAM, которую проект планирует завоевать в первые 3-5 лет после запуска. Для минимизации рисков и оптимизации логистики поддержки фокус был сделан на две конкретные группы: вузы Иркутской области и университеты, входящие в холдинг РОСЖЕЛДОР, за исключением ИрГУПС как пилотной площадки, что обеспечивает синергию отраслевого подхода. Данный сегмент, оцененный в 7,5 млн рублей годового дохода, представляет собой реалистичную и достижимую цель на этапе старта и коммерциализации прототипа.

На основе проведенного анализа была сформулирована конкретная количественная цель по доле рынка. Стратегия предполагает захват 13% обслуживаемого рынка в среднесрочной перспективе. Достижение этого показателя эквивалентно успешному внедрению системы в 25 ключевых вузах из целевого списка. Такой сфокусированный подход позволяет не распылять ресурсы, а концентрировать усилия на глубокой интеграции и создании базы, которая в дальнейшем станет основой для масштабирования на весь рынок SAM.

Результаты и обсуждение

Реализация проекта подтвердила высокую практическую значимость и технологическую осуществимость предложенного подхода. На базе языка программирования Python был разработан функциональный прототип системы (Таршхоева, 2021). Архитектура которого объединяет несколько ключевых модулей: ядро системы, реализованное с применением библиотек компьютерного зрения (OpenCV) и анализа документов (PyMuPDF), отвечает за проверку PDF-файлов, распознавание структурных элементов страницы и извлечение метаданных форматирования (Жорняк, 2022). Алгоритмы машинного обучения, построенные на шаблонных примерах, отвечают за классификацию элементов документа и их последующую сверку с настраиваемым цифровым эталоном, кодирующим требования конкретного национального стандарта или внутривузовского стандарта. Особенностью решения является его самообучаемость: система, изначально обученная на тысячах размеченных образцов студенческих работ, способна накапливать и анализировать новые случаи и исключения, постоянно пополняя и уточняя свою базу правил, что обеспечивает адаптивность к меняющимся требованиям.

Ключевым результатом внедрения такого решения является радикальное изменение экономики процесса нормоконтроля. Как показали наши расчеты, ежегодно вузы теряют до 95% рабочего времени квалифицированных методистов и преподавателей на рутинную проверку оформления, сталкиваясь с ошибками человеческого фактора и неэффективностью изолированных решений. Наша система, выполняющая полный аудит документа на соответствие стандарту за считанные минуты, позволяет переломить эту тенденцию (Трегубова, 2025). Пилотные расчеты эффективности показывают, что автоматизация позволяет сократить операционные расходы на процедуру нормоконтроля до 40% за счет сокращения трудозатрат, одновременно качество итогового оформления работ повышается до 99%, так как система исключает субъективные ошибки и обеспечивает тотальную, непредвзятую проверку по всем пунктам стандарта (Сидоров, 2023). Важнейшим стратегическим эффектом становится высвобождение до 50% временного ресурса административного и педагогического персонала, который может быть перенаправлен на содержательную работу: научное руководство, разработку образовательных программ и методическую деятельность.

Экономическое обоснование проекта, представленное в исследовании, демонстрирует его высокую инвестиционную привлекательность и гибкость бизнес-модели. В основе финансовой модели лежат два ключевых сценария монетизации: годовая подписка (SaaS) и единовременная покупка корпоративной лицензии (Пигарев, 2020). Детальный сравнительный анализ этих моделей по ключевым финансовым показателям представлен в таблице 3.

Таблица 3. Сравнительный анализ финансовых моделей внедрения системы

Показатель	Значение подписка (50 тыс. руб./год)	Значение покупка (300 тыс. руб.)
Выручка	500 000 руб.	3 000 000 руб.

Чистая прибыль	265 200 руб.	2 765 200 руб.
Рентабельность по чистой прибыли	37,04%	89,5%
ROI	78,9%	114%
ROA	78,9%	114%
MRR	41 667 руб.	-
ARR	500 000 руб.	-
Окупаемость	6,5 месяцев	< 1 дня
Точка безубыточности	6 клиентов	1 клиент
Риск	Выше в первые годы. Необходимо удерживать клиентов и бороться с конкурентами	Ниже в краткосрочном периоде. Большая разовая покупка позволяет быстро окупить вложения.
Потенциал долгосрочного дохода	Высокий. Постоянный доход за счет ежегодных списаний и контрактов	Ограниченный. Требуется постоянно находить новых клиентов, так как старые уже купили лицензию.

Как следует из данных таблицы 3, подписная модель обеспечивает стабильный регулярный доход $ARR = 500$ тыс. рублей с клиента и высокий долгосрочный потенциал, хотя и требует больше усилий по удержанию клиентов и имеет более длительный период окупаемости 6,5 месяца. В свою очередь, модель прямой продажи лицензии дает мощный краткосрочный финансовый эффект с окупаемостью менее одного дня и сверхвысокой рентабельностью, но ограничивает повторные поступления от одного заказчика (Черненко, 2024). Выбор модели может варьироваться в зависимости от размера вуза и его бюджетного цикла, что делает решение адаптивным к требованиям рынка.

Полученные результаты позволяют утверждать, что проект представляет собой не просто еще один ИТ-инструмент, а целостное инновационное решение, которое воздействует на системную проблему вузов одновременно на технологическом, процессном и экономическом уровнях. Сочетание самообучающегося AI-ядра, проработанной бизнес-модели и ориентации на сквозную автоматизацию процесса создает уникальное ценностное предложение, способное стать драйвером операционной трансформации в сфере высшего образования.

Анализ практического применения системы показал, что помимо сокращения временных затрат внедрение автоматизированного нормоконтроля способствует повышению общей цифровой грамотности преподавателей и студентов. Важным результатом стало выявление синергетического эффекта: автоматизация рутинных процессов позволила преподавателям сосредоточиться на содержательной работе, что привело к повышению качества научных исследований на 27%.

Заключение

В рамках исследования была доказана критическая необходимость цифровой трансформации ключевого административного процесса в вузах нормоконтроля. Ежегодно учебные заведения теряют до 95% рабочего времени квалифицированных сотрудников на рутинную проверку оформления, что ведет к прямым экономическим издержкам и снижению качества образовательной деятельности. В ответ на этот вызов разработано и технически реализовано специализированное решение – облачный AI-ассистент на базе компьютерного зрения и машинного обучения. Система выполняет полный аудит документа на соответствие стандарту за считанные минуты с точностью до 99%, что позволяет вузам сократить связанные с процессом расходы на 40% и высвободить до 50% времени персонала для интеллектуальной работы.

Экономический анализ подтверждает высокую эффективность проекта: как подписная модель 50 тыс. руб./год, так и модель прямой продажи лицензии 300 тыс. рублей демонстрируют рентабельность

от 37% до 89,5% и период окупаемости от 6,5 месяца до менее одного дня. Это создает прочное основание для выхода на целевой рынок, оцениваемый в 200+ прогрессивных вузов с потенциалом дохода в 92,75 млн рублей. Таким образом, работа представляет собой не просто технологическую разработку, а целостное решение, которое воздействует на системную проблему, предлагая вузам инструмент для стратегического повышения операционной эффективности и качества образовательных результатов.

Проведенное исследование подтвердило, что цифровая трансформация процессов нормоконтроля не только оптимизирует административные процедуры, но и создает основу для развития новых образовательных практик.

Перспективным направлением дальнейшего развития системы является интеграция дополнительных модулей для автоматической проверки уникальности текстов и анализа стилистических особенностей работ.

Список литературы

1. Данильченко С.Л. Высшее образование в субъектах РФ: формирование новой структуры сети образовательных организаций // Интерактивная наука. 2022. № 1(66). С. 17-24.
2. Жорняк А.Г., Морозова Т.А. Специализированный дистрибутив Python(x,y) языка программирования Python для научных и инженерных вычислений // Научно-технический вестник Поволжья. 2022. № 7. С. 39-42.
3. Исаев Р.А., Попова С.В. Оценка емкости рынка по ремонту и обслуживанию пластиковых окон г. Владивосток на основе трехуровневой модели TAM, SAM, SOM // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2023. № 5(81). С. 353-357.
4. Лапшин В.Е., Галич Т.В. Система оптимизации адаптации к учебной деятельности курсантов Владимирского юридического института ФСИН России: психолого-педагогический аспект // Прикладная юридическая психология. 2020. № 1(50). С. 118-124.
5. Мазитова А.Ю., Фалеева Е.Ю. Управление качеством продукции в цифровую эпоху: перспективы и тренды // Менеджмент XXI века: взгляд в перспективу: мат. I Всерос. (национальной) науч.-прак. конф. (11-12 апреля 2024 г., Орел). Орёл: Орловский государственный университет им. И.С.Тургенева, 2024. С. 205-209.
6. Молчанова Е.Д., Польшинская М.М., Мазитова А.Ю. Анализ системы управления рисками на предприятии // Агентство «Слияния и Поглощения». 2022. № 4(9). С. 36-39.
7. Пигарев В.А., Шагина Е.А. Особенности продвижения SaaS-сервисов на B2B рынках СНГ, Европы и США // Global and regional research. 2020. Т. 2. № 2. С. 203-208.
8. Польшинская М.М. Методика анализа потенциала предприятий в области операционной эффективности деятельности // Современная школа России. Вопросы модернизации. 2021. № 9-1(38). С. 32-33.
9. Сидоров А.В. Автоматизация труда преподавателя с помощью Python // Системы управления, сложные системы: моделирование, устойчивость, стабилизация, интеллектуальные технологии: мат. IX Межд. науч.-прак. конф. (24-25 апреля 2023 г., Елец). Елец: Елецкий государственный университет им. И.А.Бунина, 2023. С. 254-257.
10. Таршхоева Ж.Т. Язык программирования Python. Библиотеки Python // Молодой ученый. 2021. № 5(347). С. 20-21.
11. Трегубова Т.М., Кац А.С. Повышение публикационной активности студентов вузов при помощи искусственного интеллекта // Вестник НЦБЖД. 2025. № 3(65). С. 60-65.
12. Фалеев С.Ю., Пашков А.А., Рыжков М.Ю. Автоматизация процесса анализа формы крупногабаритных деталей сложной формы по трехмерным моделям // Мат. VIII Межд. конф. «Проблемы механики современных машин» (4-9 июля, 2022 г., оз. Байкал). Улан-Удэ: Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, 2022. С. 554-562.

13. Фалеева Е.Ю. Цифровые технологии в управлении качеством // Экономика будущего: тренды, вызовы и возможности: мат. III Всерос. науч.-прак. студ. конф. с межд. участ. (22-23 мая 2025 г., Казань). Казань: ИП Сагиев А.Р., 2025. С. 893-895.

14. Филипенко А.С. Инновационные методы обучения как залог качественного развития высшего образования в РФ // Интеграция науки, технологий и образования: сборник мат. Межвуз. конф. препод., асп., магистр., студ. с межд. участ. (20 апреля 2023 г., Симферополь). Симферополь: Университет экономики и управления, 2023. С. 36-39.

15. Черненко Л.Н., Хут С.Ю. Оценка и анализ состояния рентабельности организации // Экономика, управление, общество: векторы и стратегии развития: мат. Всерос. науч.-прак. конф. мол. уч., асп., магистр. и студ. (20 марта 2024 г., Краснодар). Краснодар: Краснодарский кооперативный институт автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации», 2024. С. 375-380.

Digital optimization of university processes: creation and implementation of an automated standards compliance control system

Maria M. Polynskaya

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
Irkutsk State Transport University
Irkutsk, Russia
polynskaya_mm@irgups.ru
ORCID 0009-0009-7499-4400

Elena Y. Faleeva

Specialist-expert
Irkutsk State Transport University
Irkutsk, Russia
lena37881@gmail.com
ORCID 0009-0009-7499-4400

Received 09.01.2026

Accepted 21.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 378

DOI 10.25726/u9507-9699-3447-a

EDN BNLOOT

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the modern higher education system, the administrative and methodological workload of staff has reached a critical level. One of the most labor-intensive yet highly formalized tasks remains standards compliance control of student papers, namely checking term papers, theses, and reports against dozens of national formatting requirements. This routine operation takes valuable time from teachers and methodologists, creates bottlenecks in the educational process, leads to inevitable errors caused by the human factor, and ultimately reduces the overall efficiency of the university. This article presents a detailed analysis of the economic and organizational grounds for introducing an intelligent automated standards compliance control system. The technological side of the issue is examined with an emphasis on a comprehensive business justification of the

project. The focus is a specific development represented by a cloud service based on artificial intelligence and computer vision technologies. The system can automatically analyze an uploaded document, compare it with a digital standard, and generate a detailed report on formatting violations. The article consistently reveals the key aspects of the project, from an in-depth analysis of the target audience's problems and the shortcomings of existing manual and semi-automated solutions to a detailed presentation of the developed system. Special attention is paid to economic modeling, including market assessment (TAM, SAM, SOM), potential profitability, and a viable business model. The practical part includes a description of the created prototype, its integration into the educational environment, a phased implementation roadmap, and an analysis of the required resources and potential risks. The study demonstrates how digital transformation of routine processes can become a driver of better educational quality, optimization of management costs, and release of the intellectual potential of university staff for strategic tasks.

Keywords

automated standards compliance control, university digital transformation, economic justification, artificial intelligence in education, document verification, computer vision, operational efficiency

References

1. Danilchenko S.L. Higher education in the constituent entities of the Russian Federation: formation of a new structure of the network of educational organizations // *Interactive science*. 2022. № 1(66). pp. 17-24.
2. Zhornyak A.G., Morozova T.A. Specialized Python(x,y) distribution of the Python programming language for scientific and engineering computations // *Scientific and technical bulletin of the Volga Region*. 2022. № 7. pp. 39-42.
3. Isaev R.A., Popova S.V. Assessment of market capacity for repair and maintenance of plastic windows in Vladivostok based on the three-level TAM, SAM, SOM model // *Skif. Issues of student science*. 2023. № 5(81). pp. 353-357.
4. Lapshin V.E., Galich T.V. System for optimizing adaptation to educational activity of cadets of the Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia: psychological and pedagogical aspect // *Applied legal psychology*. 2020. № 1(50). pp. 118-124.
5. Mazitova A.Yu., Faleeva E.Yu. Product quality management in the digital era: prospects and trends // *Management of the XXI century: looking into the future: proceedings of the I All-Rus. National scien. and prac. conf. (April 11-12, 2024, Orel)*. Orel: Orel State University named after I.S.Turgenev, 2024. Pp. 205-209.
6. Molchanova E.D., Polynskaya M.M., Mazitova A.Yu. Analysis of the enterprise risk management system // *Agency «Mergers and Acquisitions»*. 2022. № 4(9). pp. 36-39.
7. Pigarev V.A., Shagina E.A. Features of promoting SaaS services in B2B markets of the CIS, Europe, and the USA // *Global and regional research*. 2020. Vol. 2. № 2. pp. 203-208.
8. Polynskaya M.M. Methodology for analyzing the potential of enterprises in the field of operational efficiency // *Modern school of Russia. Issues of modernization*. 2021. № 9-1(38). pp. 32-33.
9. Sidorov A.V. Automation of a teacher's work using Python // *Control systems, complex systems: modeling, stability, stabilization, intelligent technologies: proceedings of the IX Inter. scien. and prac. conf. (April 24-25, 2023, Yelets)*. Yelets: I.A.Bunin Yelets State University, 2023. pp. 254-257.
10. Tarshkhoeva Zh.T. Python programming language. Python libraries // *Young scientist*. 2021. № 5(347). pp. 20-21.
11. Tregubova T.M., Kats A.S. Increasing publication activity of university students with the help of artificial intelligence // *NTsBZhD bulletin*. 2025. № 3(65). pp. 60-65.
12. Faleev S.Yu., Pashkov A.A., Ryzhkov M.Yu. Automation of the process of analyzing the shape of large-sized complex parts using three-dimensional models // *VIII International conference «Problems of mechanics of modern machines»: conf. proc. (July 04-09, 2022, Lake Baikal)*. Ulan-Ude: East Siberian State University of Technology and Management, 2022. pp. 554-562.

13. Faleeva E.Yu. Digital technologies in quality management // Economy of the future: trends, challenges, and opportunities: proceedings of the III All-Rus. stud. scien. and prac. conf. with inter. particip. (May 22-23, 2025, Kazan). Kazan: IP Sagiev A.R., 2025. pp. 893-895.
14. Filipenko A.S. Innovative teaching methods as the basis for quality development of higher education in the Russian Federation // Integration of science, technologies, and education: proceedings of the Interuniv. conf. of teachers, PhD students, master's stud. and stud. with inter. particip. (April 20, 2023, Simferopol). Simferopol: University of Economics and Management, 2023. pp. 36-39.
15. Chernenko L.N., Khut S.Yu. Assessment and analysis of the state of an organization's profitability // Economy, management, society: vectors and strategies of development: proceedings of the All-Rus. scien. and prac. conf. of young scien., PhD, master's students (March 20, 2024, Krasnodar). Krasnodar: Krasnodar Cooperative Institute of the Autonomous Non-Profit Educational Organization of Higher Education of the Central Union of the Russian Federation «Russian University of Cooperation», 2024. pp. 375-380.

Методика внедрения искусственного интеллекта в практико-ориентированные дисциплины для моделирования профессиональных кейсов и развития компетенций принятия решений

Инна Алексеевна Андреева

Кандидат педагогических наук, доцент
Армавирский государственный педагогический университет
Армавир, Россия
andia70@mail.ru
ORCID 0009-0009-3118-0829

Ольга Николаевна Егорова

Кандидат педагогических наук, доцент
Армавирский государственный педагогический университет
Армавир, Россия
olga-nik06@mail.ru
ORCID 0000-0003-3205-8285

Поступила в редакцию 11.01.2026

Принята 22.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 37.0

DOI 10.25726/r8400-3630-6308-r

EDN DMMHEO

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 рассматривается методика системной интеграции технологий искусственного интеллекта в практико-ориентированные дисциплины высшей школы для генерации вариативных профессиональных кейсов и формирования компетенций принятия решений в условиях неопределенности. Обосновывается, что традиционные статичные сценарии обучения воспроизводят предсказуемые траектории решения и тем самым поддерживают «туннельное мышление», тогда как генеративные модели позволяют конструировать контекстно-зависимые ситуации с неполными и противоречивыми данными, вводить внезапные ограничения (изменение бюджета, требований, регламентов) и обеспечивать оперативную обратную связь в диалоговом формате. Методика опирается на системно-деятельностную логику проектирования занятий, разграничение функций преподавателя и интеллектуального агента, а также на управление когнитивной нагрузкой, предотвращающее некритическое доверие к машинным ответам. В ходе апробации в трех университетах на выборке 842 обучающихся старших курсов и магистратуры использовались большие языковые модели и отраслевые симуляторы, интегрированные в LMS; анализировались цифровые следы взаимодействия, экспертные оценки решений по критериям обоснованности, оригинальности, этичности и экономической эффективности, а также психометрические и опросные показатели с применением статистической проверки различий. Показано, что работа в адаптивной среде сокращает время первичного анализа условий при одновременном росте глубины проработки, увеличивает число рассматриваемых альтернатив (в среднем более чем вдвое), повышает точность прогноза рисков и индекс обоснованности, а также выравнивает результаты внутри группы за счет эффекта скаффолдинга. Зафиксирован значимый прирост устойчивости к информационному шуму, способности пересматривать стратегию и выявлять логические ошибки в сгенерированном контенте, что указывает на усиление критической

верификации, а не на ее деградацию. Опросные индексы отражают высокую воспринимаемую полезность технологии при неоднородной «легкости использования» для слабоподготовленных студентов и росте тревожности, однако вовлеченность сохраняется повышенной. Внешняя оценка работодателей после практики демонстрирует снижение ошибок в нестандартных ситуациях и ускорение социальной интеграции, подтверждая перенос сформированных стратегий в реальную деятельность; обсуждаются условия масштабирования, необходимость персонализации сложности и этическо-методологические ограничения применения ИИ в обучении.

Ключевые слова

искусственный интеллект, генеративные модели, профессиональные кейсы, принятие решений, практико-ориентированное обучение.

Введение

Современная образовательная парадигма претерпевает фундаментальные трансформации, обусловленные не столько цифровизацией учебного контента, сколько изменением самой природы профессиональной деятельности, к которой высшая школа готовит выпускников. Традиционные методы обучения, базирующиеся на статичных моделях передачи знаний (Смирнов, 2025), демонстрируют снижение эффективности в условиях высокой неопределенности и динамичности реальных производственных и бизнес-процессов. В этом контексте интеграция технологий искусственного интеллекта в структуру практико-ориентированных дисциплин выступает не просто как инновационный тренд, а как необходимый методологический ответ на вызовы времени, требующий переосмысления дидактических подходов к формированию профессиональных компетенций. Педагогическое сообщество все чаще обращается к генеративным моделям и алгоритмическим системам (Лапыгин, 2025) для создания адаптивных образовательных сред, способных имитировать сложную, многофакторную реальность, с которой столкнется будущий специалист.

Фундаментальным препятствием на пути оптимизации высшего профессионального образования выступает ярко выраженная дихотомия между академическими абстракциями, транслируемыми в аудиториях, и вероятностным характером принятия решений в реальной производственной практике. Традиционная методология кейс-стади (Кабанов, 2007), доминировавшая в педагогике десятилетиями, демонстрирует существенный дефицит вариативности и излишний детерминизм, лишая студентов возможности оперировать фрагментарными или амбивалентными массивами данных. Интеграция систем искусственного интеллекта позволяет нивелировать данный недостаток путем генерации эксклюзивных (Андруник, 2015), ситуативно-обусловленных моделей, требующих от обучающегося не механической реализации заученного алгоритма, а комплексного анализа и смыслового синтеза. Подобный подход детерминирует переход от репродуктивной трансляции знаний к эвристическому познанию, где нейросети функционируют как интерактивные оппоненты, мгновенно калькулирующие и демонстрирующие вероятные исходы принимаемых студентом решений.

Внедрение интеллектуальных технологий актуализирует научную дискуссию относительно регуляции когнитивной нагрузки и персонализации образовательного контента (Смагина, 2025). Бессистемная имплементация цифровых решений чревата фрагментарностью усвоения дисциплин и деградацией аналитических способностей, в особенности если обучающийся начинает наделять алгоритм статусом абсолютного эпистемологического авторитета, игнорируя его инструментальную сущность. Ввиду этого, дидактическое проектирование обязано опираться на строгие психолого-педагогические закономерности (Жигарева, 2022), гарантирующие выверенный паритет между автоматизацией унифицированных процессов и сбережением субъектности индивида. Фундаментальную значимость приобретает исследование того, каким образом коммуникация с вычислительными архитектурами (Кисель, 1996) трансформирует генезис профессионального чутья и навык антиципации пролонгированных эффектов управленческого выбора.

С позиций философско-эпистемологического анализа констатируется становление инновационной дидактической парадигмы, в рамках которой традиционные субъект-субъектные связи обогащаются интеракциями в системе «человек – искусственный интеллект». Эмпирические данные свидетельствуют (Семенкин, 1996), что иммерсивные симуляционные среды способны существенно минимизировать период адаптации выпускников на реальных рабочих местах посредством превентивной апробации обширного спектра производственных коллизий. Тем не менее, нерелективная экстраполяция технологических достижений в академический процесс без надлежащей методологической базы (Лемешко, 2004) несет угрозу технократического редукционизма. Критически важно концептуализировать такие педагогические векторы, при которых вычислительный потенциал машин будет служить катализатором, а не суррогатом высших когнитивных функций обучающихся.

Отдельного исследовательского внимания заслуживает потенциал генеративных моделей в аспекте культивирования надпрофессиональных компетенций и управленческого инструментария. Способность искусственного интеллекта к ведению полилогов, эмуляции аффективных реакций контрагентов и моделированию стрессогенных факторов (Миажден, 2024) предоставляет беспрецедентные возможности для отработки коммуникативных паттернов и эмоционального интеллекта в психологически толерантной, контролируемой среде. Данный аспект обладает исключительной релевантностью для специальностей социомического типа: менеджмента, педагогики, клинической медицины и социальной работы (Грошева, 2025). При этом необходимо признать, что острый дефицит стандартизированных метрик и валидированных методических комплексов (Бугаков, 2006) выступает сегодня существенным лимитирующим фактором для масштабной институционализации подобных инноваций.

Разработка и апробация методики, позволяющей системно интегрировать возможности нейросетей в процесс решения ситуационных задач (Швырков, 2009), становится приоритетной задачей современной педагогической науки. Необходимо четко разграничить зоны ответственности преподавателя и искусственного интеллекта, определить критерии эффективности такого взаимодействия и разработать инструментарий оценки компетенций, сформированных в гибридной среде. Анализ зарубежного и отечественного опыта (Хисамов, 2024) свидетельствует о фрагментарности существующих решений, что актуализирует потребность в целостном научно-методическом подходе.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу проведенной работы составил системно-деятельностный подход, позволяющий рассматривать внедрение искусственного интеллекта как компонент целостной педагогической системы, направленной на формирование профессиональной субъектности. Эмпирическая база исследования формировалась на протяжении четырех семестров (2022-2024 гг.) в трех университетах разного профиля: техническом, гуманитарном и экономическом. Общая выборка составила 842 студента старших курсов бакалавриата и первого курса магистратуры, обучающихся по направлениям «Управление персоналом», «Бизнес-информатика» и «Педагогическое образование». Для обеспечения валидности данных была применена стратифицированная рандомизация: участники были разделены на контрольную (420 человек) и экспериментальную (422 человека) группы, однородные по уровню предварительной академической успеваемости и входному тестированию когнитивных способностей. В качестве инструментов генерации кейсов и моделирования профессиональных ситуаций использовались большие языковые модели (LLM) версий GPT-4 и специализированные отраслевые симуляторы, настроенные через API для интеграции в университетские LMS (Learning Management Systems).

Сбор данных осуществлялся с использованием комплекса методов: лонгитюдного наблюдения, анализа цифровых следов (логов взаимодействия студентов с системой), экспертной оценки решений и психометрического тестирования. Для анализа цифровых следов (Хижняк, 2020) был разработан специальный программный модуль, фиксирующий не только конечный результат решения кейса, но и временные параметры, количество итераций, характер запросов к системе поддержки принятия решений

и вариативность рассматриваемых альтернатив. Экспертная оценка проводилась комиссиями, состоящими из преподавателей и представителей работодателей, которые оценивали обезличенные работы по критериям: обоснованность, оригинальность, этичность и экономическая эффективность. Всего было проанализировано более 3500 решенных кейсов и проведено анкетирование участников для оценки субъективного восприятия методики. Математическая обработка данных производилась с помощью пакета статистических программ SPSS Statistics 26.0 с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок и корреляционного анализа Пирсона.

Результаты и обсуждение

Включение интеллектуальных агентов в систему моделирования профессионально ориентированных задач обусловило необходимость пересмотра подходов к оценке результативности образовательного процесса. Классические показатели, сфокусированные преимущественно на точности воспроизведения усвоенного материала, продемонстрировали ограниченность при диагностике компетенций, связанных с принятием решений в ситуации неопределенности.

В рамках экспериментального исследования приоритет был отдан динамическим параметрам мыслительной деятельности обучающихся: оперативности анализа проблемной ситуации, умению обнаруживать латентные факторы и способности предвосхищать отдаленные последствия принимаемых решений. Использование генеративных моделей обеспечило возможность формировать для каждого студента индивидуализированные комплекты исходных данных в пределах одной типовой задачи, что исключало механическое заимствование готовых решений и побуждало обучающихся к применению аналитических стратегий.

Первичный анализ полученных данных выявил выраженные различия в способах решения задач между группами, опиравшимися на статические учебно-методические материалы, и группами, функционировавшими в адаптивной среде. Показатели, отражающие изменения временных и качественных характеристик решения профессиональных кейсов, представлены в обобщающей таблице (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ эффективности решения профессиональных кейсов в контрольной и экспериментальной группах

Показатель эффективности	Группа	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)	Коэффициент вариации (%)	Медиана (Me)
Время на анализ условий задачи (мин)	Контрольная	18,45	4,12	22,33	17,90
	Экспериментальная	12,38	2,85	23,02	11,50
Количество рассмотренных альтернатив (ед.)	Контрольная	2,14	0,86	40,19	2,00
	Экспериментальная	4,73	1,42	30,02	5,00
Точность прогноза рисков (по 100-балльной шкале)	Контрольная	64,28	11,54	17,95	65,00
	Экспериментальная	78,92	9,18	11,63	80,50
Индекс обоснованности решения (0-1)	Контрольная	0,68	0,15	22,06	0,70
	Экспериментальная	0,84	0,11	13,10	0,85

Анализ эмпирических данных обнаруживает выраженную статистическую неоднородность между сопоставляемыми выборками. При этом зафиксированное в экспериментальной группе сокращение этапа первичного ознакомления с данными на 32,9% не привело к ухудшению конечных результатов. Напротив, выявлена обратная зависимость: снижение временных затрат сопровождалось повышением глубины анализа. Указанный эффект обусловлен перестройкой когнитивных процессов: обучающиеся,

использовавшие инструменты искусственного интеллекта, быстрее осуществляли проверку фактического материала. Интерактивное взаимодействие с нейросетью, моделирующей стейкхолдера или макросреду, способствовало результативной селекции значимой информации и устранению информационного шума. Особую научную ценность представляет более чем двукратное увеличение числа выдвигаемых альтернативных решений (с 2,14 до 4,73 единицы).

Это свидетельствует об эффективном преодолении когнитивной ригидности, или «туннельного мышления», традиционно характерной для начинающих специалистов, ориентированных на поиск единственного шаблонного ответа. Снижение коэффициента вариации по показателям аргументированности (с 22,06 до 13,10%) при одновременном росте средних значений подтверждает выравнивание уровня академической результативности. Разработанная дидактическая модель обеспечила достаточную педагогическую поддержку как обучающимся с высоким интеллектуальным потенциалом, так и студентам со средним исходным уровнем подготовки. Надежность выявленных межгрупповых различий дополнительно подтверждается низким среднеквадратическим отклонением по основным параметрам качества.

На следующем этапе исследования анализировалось влияние предложенной парадигмы на развитие метапредметных компетенций, прежде всего навыков критического анализа и адаптационного потенциала личности. Нейросетевые алгоритмы использовались для генерации контраргументов и введения стохастических переменных, включая внезапные изменения финансирования, нормативно-правового регулирования или технических характеристик, непосредственно в ход выполнения задания. Такой подход позволил с высокой степенью достоверности смоделировать стрессовые факторы, присущие реальной профессиональной практике. Оценивание проводилось с применением метода многомерной критериальной экспертизы, в рамках которого каждый случай рассматривался через призму когнитивной пластичности испытуемого. Ключевая задача заключалась не в простой фиксации факта решения проблемы, а в выявлении поведенческой стратегии субъекта в условиях изменчивой внешней среды. Количественные показатели уровня сформированности адаптивных компетенций представлены в нижеследующей таблице (табл. 2).

Таблица 2. Динамика показателей адаптивности и критического мышления при работе с генеративными моделями

Критерий оценки компетенции	Этап исследования	Экспериментальная группа (баллы)	Контрольная группа (баллы)	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости (p)
Устойчивость к информационному шуму	Начальный	42,15	41,89	0,43	>0.05
	Конечный	76,34	54,21	8,12	<0.001
Способность к пересмотру стратегии	Начальный	35,67	36,12	-0,58	>0.05
	Конечный	81,05	48,93	11,45	<0.001
Аргументация при нехватке данных	Начальный	48,22	47,85	0,39	>0.05
	Конечный	72,56	59,44	5,87	<0.001
Детекция логических ошибок в модели	Начальный	28,91	29,45	-0,62	>0.05
	Конечный	68,12	38,76	9,34	<0.001

Количественная обработка эмпирического материала указывает на существенную перестройку когнитивных процессов у участников экспериментальной группы. Первоначальная статистическая сопоставимость анализируемых когорт ($p > 0.05$) к завершающему этапу диагностики сменилась выраженным расхождением показателей, выходящим за пределы обычного повышения учебных результатов. Наиболее значительная положительная динамика ($\Delta = 45,38$) установлена в сфере когнитивной гибкости, прежде всего – в умении оперативно изменять алгоритмы решения. Указанный

эффект непосредственно связан с особенностями использованной нейросетевой модели: интеллектуальная система последовательно ставила под сомнение предлагаемые обучающимися способы действия, побуждая либо к развернутому обоснованию избранной стратегии, либо к своевременному пересмотру тактических решений. В контрольной группе сопоставимый показатель возрос лишь на 12,81 балла, что наглядно демонстрирует дидактическую ограниченность традиционных ситуационных задач с фиксированными исходными условиями. Помимо этого, в экспериментальной группе выявлено стремительное повышение способности к обнаружению логических несоответствий. Полученные результаты опровергают предположение о некритическом перенесении функций на искусственный интеллект. Напротив, необходимость проверки машинно сгенерированного текста, намеренно включавшего заданные артефакты и смысловые неточности, обеспечила заметное усиление аналитической восприимчивости. Рассчитанные значения t-критерия Стьюдента значительно превышают табличный уровень, что убедительно подтверждает статистическую значимость эффекта, достигнутого в результате внедрения данной педагогической инновации.

Отдельным, но равнозначным вектором данного изыскания выступил анализ академической удовлетворенности и субъективной оценки трудности учебной деятельности. Известно, что интеграция технологических новшеств нередко провоцирует резистентность аудитории вследствие резкого возрастания когнитивного бремени. В качестве методологического базиса для оценки данного явления была задействована модель принятия технологий (TAM), предварительно экстраполированная на образовательную среду. Исследовательский фокус был направлен на установление корреляционных связей между эвристической сложностью генерируемых заданий и уровнем академической вовлеченности наряду с учебной мотивацией. Изначальная презумпция о вероятной демотивации студентов вследствие избыточной стохастичности условий не нашла прямого подтверждения, уступив место выявлению многофакторной, нелинейной зависимости. Результаты социологических измерений были формализованы и агрегированы в сводные индексы перцепции (табл. 3).

Таблица 3. Индексы восприятия образовательной технологии и когнитивной вовлеченности (шкала 0-10)

Параметр оценки	Подгруппа (по успеваемости)	Индекс полезности (PU)	Индекс легкости использования (PEU)	Индекс тревожности	Индекс вовлеченности
Экспериментальная группа	Высокая успеваемость	9,42	8,15	2,34	9,67
	Средняя успеваемость	8,86	6,72	4,12	8,93
	Низкая успеваемость	7,15	4,58	6,89	7,41
Контрольная группа	Высокая успеваемость	7,23	9,12	1,85	6,54
	Средняя успеваемость	6,84	8,95	2,14	5,88
	Низкая успеваемость	5,91	8,43	3,25	4,12

Детализированный анализ представленных в таблицах показателей выявляет сложный и нелинейный характер взаимодействия обучающихся с интеллектуальными образовательными системами. В экспериментальной выборке зафиксирована выраженная вариативность индекса воспринимаемой легкости использования (PEU), обусловленная исходным уровнем академической подготовки: его значения колеблются от 8,15 у студентов с высокими результатами до 4,58 у обучающихся с низкой успеваемостью. Указанная закономерность указывает на существование

определенного порога предметной и цифровой компетентности, необходимого для продуктивного применения ИИ-инструментов. Для респондентов с низкими образовательными достижениями адаптивная структура среды оказалась чрезмерно затратной в когнитивном отношении, что сопровождалось ростом показателя ситуативной тревожности до 6,89. Вместе с тем обнаруживается парадоксальная особенность: даже в данной когорте показатель академической вовлеченности (7,41) превышает аналогичное значение у наиболее успешных студентов контрольной группы (6,54). Такая динамика позволяет утверждать, что присущие алгоритмическим системам интерактивность и игровые механизмы компенсируют фрустрирующее влияние когнитивной сложности, поддерживая устойчивую концентрацию внимания. Статистически значимое различие индекса воспринимаемой полезности (PU) между выборками (с разницей в 2-2,5 балла) свидетельствует о выраженном понимании студентами практической значимости ИИ-моделирования для будущей профессиональной деятельности, несмотря на возрастание интенсивности учебной работы. В контрольной группе, напротив, высокие значения легкости восприятия материала (8,43-9,12) находятся в обратной зависимости с уровнем вовлеченности, что может рассматриваться как индикатор ослабления познавательного интереса и недостатка эвристически насыщенных задач в рамках традиционной педагогической модели.

Четвертый этап аналитического рассмотрения посвящен оценке отсроченного эффекта внедренной методики в аспекте формирования профессиональной идентичности и уровня готовности к выполнению производственных функций. С этой целью был осуществлен сравнительный анализ результатов прохождения производственной практики представителями обеих исследуемых групп. Оценивание компетенций стажеров проводилось представителями профильных организаций с использованием стандартизированных шкал в условиях слепой экспертизы, исключавшей осведомленность экспертов о групповой принадлежности практикантов.

Ключевой исследовательский интерес состоял в проверке корреляции между эффективностью деятельности в виртуальной симуляционной среде и успешностью решения реальных производственных задач. Известно, что традиционные академические достижения нередко демонстрируют ограниченную переносимость в пространство профессиональной практики, однако предполагалось, что включение высокоточных вычислительных моделей позволит существенно сократить данный разрыв. Эмпирические результаты независимой оценки сформированных компетенций, выполненной работодателями, представлены в нижеследующей таблице (табл. 4).

Таблица 4. Результаты оценки профессиональной состоятельности студентов по итогам производственной практики

Компетенция (по оценке работодателя)	Группа	Средний балл (max 10)	Процент ошибок в рутинных операциях	Процент ошибок в нестандартных ситуациях	Скорость интеграции в коллектив (дни)
Самостоятельность принятия решений	Контрольная	6,45	4,82	28,45	14,20
	Экспериментальная	8,73	3,15	12,18	8,60
Владение профессиональным инструментарием	Контрольная	7,12	3,56	18,90	10,50
	Экспериментальная	7,89	2,98	14,25	9,10
Коммуникативная гибкость	Контрольная	6,88	-	-	12,40
	Экспериментальная	8,15	-	-	7,30
Инициативность в решении проблем	Контрольная	5,34	-	-	-
	Экспериментальная	8,02	-	-	-

Результаты независимой экспертной оценки верифицируют гипотезу о трансляции компетенций, освоенных в моделируемой среде, в плоскость подлинной профессиональной практики. Максимально значимая дифференциация обнаружена по критерию «Доля ошибочных действий в атипичных обстоятельствах»: 12,18% у испытуемых экспериментальной группы против 28,45% у представителей

контрольной. Превышение показателя более чем вдвое свидетельствует о том, что систематическое погружение в вариативные сценарии, продуцируемые алгоритмами машинного интеллекта на этапе обучения, обеспечило закрепление адаптивных поведенческих паттернов в условиях когнитивной неопределенности. Уменьшение периода социально-профессиональной адаптации (с 14,2 до 8,6 суток) в сочетании с повышенной коммуникативной пластичностью коррелирует с показателями становления надпрофессиональных компетенций. Обучающиеся, обладавшие опытом интерактивного взаимодействия с высокотребовательными программными агентами, значительно оперативнее интегрировались в организационную субординацию и коммуникативные протоколы действующих предприятий. Необходимо особо отметить выраженную динамику инициативности (с 5,34 до 8,02), указывающую на качественную смену преобладающей репродуктивной стратегии деятельности проактивной позицией. Верификация данных методами математической статистики обнаруживает ничтожно малую вероятность случайного характера выявленных распределений, что позволяет констатировать целостный системный эффект реализованного педагогического подхода.

Интегральная интерпретация накопленного эмпирического материала дает основания заключить, что у обучающихся, освоивших программу посредством адаптивных цифровых платформ, формируется принципиально иная архитектура профессионально значимых характеристик. Фиксируется смена образовательной модели: последовательное накопление информации уступает место становлению полиструктурной профессиональной готовности, при которой фундаментальные теоретические конструкты естественным образом встраиваются в множественные практико-ориентированные ситуации. Эмпирические результаты убедительно демонстрируют, что вычислительные системы способны служить действенным инструментом ускорения интеллектуального становления. Однако достигнутая эффективность детерминирована сугубо грамотным научно-методическим конструированием. Цифровая инфраструктура как таковая индифферентна к педагогическому результату; определяющую роль играет методологическое обоснование проблемного содержания и планомерная рефлексивная переработка присвоенного опыта.

Установленная статистически достоверная корреляция между интенсивностью познавательной вовлеченности и полидименсиональностью предъявляемых заданий указывает на императив персонализации интеллектуальной нагрузки. Примечательно, что подобная гибкость технически реализуема средствами тех же нейросетевых архитектур. Исследованная совокупность респондентов обнаруживает стабильную мотивационную готовность к преодолению учебных барьеров при условии очевидной практической релевантности выполняемой деятельности и незамедлительного программного отклика – характеристики, которая в классической групповой модели преподавания фактически неосуществима без ущерба для качества образовательного взаимодействия. Таким образом, полученные результаты обосновывают потребность в кардинальном преобразовании практико-лабораторного компонента, где генеративные вычислительные технологии призваны занять положение структурообразующего центра образовательного пространства.

Заключение

Трансформация методической практики на основе интеграции инструментов искусственного интеллекта представляет собой закономерный этап развития высшего профессионального образования. Результаты проведенного исследования демонстрируют, что использование генеративных моделей при разработке профессионально ориентированных кейсов позволяет преодолеть системные недостатки традиционной дидактической модели: отрыв учебного процесса от актуальных запросов экономики, инертность содержания образовательных программ и недостаточную индивидуализацию при формировании управленческих компетенций. При этом фиксируется не только количественное улучшение показателей успеваемости, но и качественная перестройка структуры профессионального мышления студентов. Готовность действовать в ситуациях неопределенности, критически оценивать информацию и адаптировать стратегии поведения к изменяющимся условиям формируется как ключевое конкурентное преимущество будущего специалиста.

Педагогическая ценность предложенного подхода обусловлена переориентацией образовательного процесса с воспроизведения готового знания на создание проблемно-поисковой среды для профессионального моделирования. Нейросетевые технологии в данном контексте выполняют функцию не замещения педагога, а когнитивного инструмента, существенно обогащающего пространство практикоориентированного обучения. Такой инструментарий позволяет воспроизводить сценарии высокой степени сложности и многоплановости, организация которых средствами аудиторной работы сопряжена с непропорциональными затратами ресурсов. Вместе с тем принципиально укрепляется позиция преподавателя, который реализует ценностную, смысловую и методологическую координацию учебной деятельности, содействуя осмысленному присвоению опыта, приобретаемого студентами в процессе взаимодействия с цифровыми системами.

Перспективные направления дальнейших исследований в данной области связаны с совершенствованием адаптивных механизмов образовательных платформ и обоснованием точных критериев измерения когнитивной нагрузки. Актуальной задачей становится включение в образовательную практику мультимодальных систем, генерирующих помимо текстовой информации также визуальные, звуковые и программные материалы, что особенно востребовано при подготовке специалистов инженерного и творческого профилей. Столь же важным представляется этическое аксиологическое анализ взаимодействия обучающегося с алгоритмическими системами, предполагающий формирование четких регламентов информационной безопасности и профилактических механизмов противодействия систематическим смещениям в результатах работы нейросетей.

Внедрение подобных образовательных моделей на институциональном уровне обуславливает потребность в существенном обновлении профессиональных требований к научно-педагогическим кадрам. Преподаватель новой формации должен обладать не только глубокой предметной подготовкой, но и навыками корректной постановки задач для генеративных систем, анализа данных и проектирования целостных образовательных экосистем. Только органичное соединение технологических решений с фундаментальным психолого-педагогическим обоснованием способно обеспечить устойчивое повышение качества профессионального образования. Полученные в исследовании данные создают обоснованную эмпирическую базу для распространения эффективных методических практик и разработки нормативных документов федерального уровня, регулирующих применение технологий машинного обучения в системе подготовки специалистов.

Список литературы

1. Андруник А.П., Косякин С.И. Диагностика компетенций персонала с применением технологии искусственного интеллекта // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2015. № 4. С. 55-64.
2. Бугаков И.А., Царьков А.Н. Московское областное отделение Научного совета РАН по методологии искусственного интеллекта // Известия Института инженерной физики. 2006. № 1(1). С. 54-57.
3. Грошева А.В., Иванцова Е.С. Метод кейсов в подготовке и принятии управленческих решений // Наука. Управление. Образование. РФ. 2025. № 4(20). С. 113-116.
4. Жигарева Ю.С., Леднева Т.В. Модели ответственности искусственного интеллекта // Юридическая орбита. 2022. № 2. С. 139-141.
5. Кабанов С.Г., Мартынов Г.В., Лукьяненко А.С. Преимущества байесовского подхода в создании моделей экспертных систем при обучении студентов основам искусственного интеллекта // Ученые записки ИИО РАО. 2007. № 26. С. 171-175.
6. Кисель Е.Б., Шинкарев М.Б., Кондрашова Е.Н. Опыт применения средств искусственного интеллекта в моделировании бизнес-процессов // Новости искусственного интеллекта. 1996. № 4. С. 85-120.

7. Лапыгин Ю.Н., Лапыгин Д.Ю. Использование искусственного интеллекта в качестве виртуального участника учебной группы в процессе обучения принятию решений // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13. № 4(63). С. 202-213.
8. Лемешко Т.Б. Методы представления знаний теории искусственного интеллекта и перспективы их использования в автоматизированном обучении // Сборник научных трудов Российской сельскохозяйственной академии им. К.А. Тимирязева. 2004. № 276. С. 686-688.
9. Миажден С.А. Интеграция искусственного интеллекта в медицинском образовании: примеры стран-новаторов // Вестник Башкирского государственного медицинского университета. 2024. № S3. С. 162-169.
10. Семенкин Е.С. Методы решения сложных оптимизационных задач и системы искусственного интеллекта // Вестник Красноярского государственного технического университета. 1996. № 5. С. 108-112.
11. Смагина Е.С., Фролова Е.Ю. Оптимизация стадии подготовки дел к судебному разбирательству в цивилистическом процессе с помощью искусственного интеллекта // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). 2025. № 2(126). С. 103-109.
12. Смирнов Д.А., Сахарова Н.А. Интеграция искусственного интеллекта в формирование профессиональных представлений студентов технического вуза // Профессиональные представления. 2025. № 1(17). С. 189-197.
13. Хижняк А.В. Методика выявления профессиональных дефицитов в направлении использования технологий искусственного интеллекта в математическом образовании // Математический форум (Итоги науки. Юг России). 2020. Т. 13. С. 332-334.
14. Хисамов Н.И., Аль Аккад М.А. Принятие решений в реальном времени на основе отслеживания процессов // Интеллектуальные системы в производстве. 2024. Т. 22. № 1. С. 106-110.
15. Швырков А.И. Проблема искусственного интеллекта: возможности методологического подхода // Эпистемология и философия науки. 2009. Т. 19. № 1. С. 111-122.

Methodology of introducing artificial intelligence into practice-oriented disciplines for modeling professional cases and developing decision-making competencies

Inna A. Andreeva

PhD candidate, Associate Professor
Armavir State Pedagogical University
Moscow, Russia
andia70@mail.ru
ORCID 0009-0009-3118-0829

Olga N. Egorova

PhD candidate, Associate Professor
Armavir State Pedagogical University
Moscow, Russia
olga-nik06@mail.ru
ORCID 0000-0003-3205-8285

Received 11.01.2026

Accepted 22.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/r8400-3630-6308-r

EDN DMMHEO

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article examines a methodology for the systematic integration of artificial intelligence technologies into practice-oriented disciplines in higher education for generating variable professional cases and forming decision-making competencies under conditions of uncertainty. It substantiates that traditional static training scenarios reproduce predictable decision trajectories and thereby foster «tunnel thinking», whereas generative models enable the construction of context-dependent situations with incomplete and contradictory data, introduction of sudden constraints (changes in budget, requirements, regulations), and provision of prompt feedback in a dialogic format. The methodology relies on a systems-activity logic of designing sessions, delineation of functions between the instructor and the intelligent agent, and management of cognitive load to prevent uncritical trust in machine responses. During approbation in three universities with a sample of 842 senior undergraduate and graduate students, large language models and industry simulators integrated into LMS were used; digital traces of interactions, expert evaluations of solutions based on criteria of substantiation, originality, ethics, and economic efficiency, as well as psychometric and survey indicators with statistical testing of differences were analyzed. It is shown that working in an adaptive environment reduces the time for initial analysis of conditions while simultaneously increasing the depth of elaboration, increases the number of considered alternatives (on average more than twice), improves risk forecast accuracy and substantiation index, and levels results within the group due to the scaffolding effect. A significant increase in resilience to informational noise, ability to revise strategy, and detection of logical errors in generated content has been recorded, indicating enhancement of critical verification rather than its degradation. Survey indices reflect high perceived usefulness of the technology amid heterogeneous «ease of use» for underprepared students and increased anxiety, while engagement remains elevated. External employer evaluation after practice demonstrates reduction of errors in non-standard situations and acceleration of social integration, confirming transfer of formed strategies to real activity; conditions for scaling, necessity of personalizing complexity, and ethical-methodological limitations of AI application in education are discussed.

Keywords

artificial intelligence, generative models, professional cases, decision-making, practice-oriented learning.

References

1. Andrunik A.P., Kosyakin S.I. Diagnostics of personnel competencies using artificial intelligence technology // Perm National Research Polytechnic University Bulletin. Socio-economic sciences. 2015. № 4. pp. 55-64.
2. Bugakov I.A., Tsarkov A.N. Moscow Regional Branch of the Scientific Council of the Russian Academy of Sciences on the methodology of artificial intelligence // Institute of Engineering Physics proceedings. 2006. № 1(1). pp. 54-57.
3. Grosheva A.V., Ivantsova E.S. The case method in the preparation and adoption of managerial decisions // Science. Management. Education. RF. 2025. № 4(20). pp. 113-116.
4. Zhigareva Yu.S., Lesneva T.V. Models of artificial intelligence responsibility // Legal orbit. 2022. № 2. pp. 139-141.
5. Kabanov S.G., Martynov G.V., Lukyanenko A.S. Advantages of the Bayesian approach in creating expert system models when teaching students the basics of artificial intelligence // IIO RAO scientific notes. 2007. № 26. pp. 171-175.

6. Kisel E.B., Shinkarev M.B., Kondrashova E.N. The experience of using artificial intelligence tools in modeling business processes // Artificial intelligence news. 1996. № 4. pp. 85-120.
7. Lapygin Yu.N., Lapygin D.Y. The use of artificial intelligence as a virtual participant in the learning group in the process of learning decision-making // Vocational education and the labor market. 2025. Vol. 13. № 4(63). pp. 202-213.
8. Lemeshko T.B. Methods of presenting knowledge of the theory of artificial intelligence and prospects for their use in automated learning // Coll-n of scien. papers of the K.A. Timiryazev Russian Agricultural Academy. 2004. № 276. pp. 686-688.
9. Miyazhen S.A. Integration of artificial intelligence in medical education: examples of innovative countries // Bashkir State Medical University bulletin. 2024. № S3. pp. 162-169.
10. Semenkin E.S. Methods for solving complex optimization problems and artificial intelligence systems // Krasnoyarsk State Technical University bulletin. 1996. № 5. pp. 108-112.
11. Smagina E.S., Frolova E.Y. Optimization of the stage of preparing cases for trial in the civil process using artificial intelligence // O.E. Kutafin University (MGUA) bulletin. 2025. № 2(126). pp. 103-109.
12. Smirnov D.A., Sakharova N.A. Integration of artificial intelligence into the formation of professional ideas of technical university students // Professional performances. 2025. № 1(17). pp. 189-197.
13. Khizhnyak A.V. Methodology for identifying professional deficits in the use of artificial intelligence technologies in mathematical education // Mathematical forum (Results of science. South of Russia). 2020. Vol. 13. pp. 332-334.
14. Khisamov N.I., Al Akkad M.A. Real-time decision-making based on process tracking // Intelligent systems in production. 2024. Vol. 22. No. 1. pp. 106-110.
15. Shvyrkov A.I. The problem of artificial intelligence: the possibilities of a methodological approach // Epistemology and philosophy of science. 2009. Vol. 19. № 1. pp. 111-122.

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Нравственное воспитание как педагогическая категория в трудах российских просветителей

Елена Георгиевна Тимофеева

Доктор исторических наук, профессор
Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева
Астрахань, Россия
timofeeva.asu@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Борис Владиславович Кайгородов

Доктор психологических наук, профессор
Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева
Астрахань, Россия
psy@asu-edu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Сергей Александрович Храпов

Доктор философских наук, профессор
Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева
Астрахань, Россия
psy@asu-edu.ru
ORCID 0000-0003-1962-748X

Поступила в редакцию 08.01.2026

Принята 17.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 37

DOI 10.25726/f5552-1899-5175-h

EDN GXMIKV

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья реконструирует становление нравственного воспитания как системообразующей педагогической категории в российской просветительской традиции XVIII–XIX веков, фиксируя переход от религиозно-нормативного понимания добродетели к секуляризованной этике гражданского долга и далее — к антропологически обоснованной морали, основанной на совести, достоинстве и свободе выбора. На материале обширного корпуса первичных текстов (труды, письма, дневники ведущих мыслителей и педагогов, а также нормативные документы ведомственного регулирования) выполнены историко-педагогическая интерпретация и герменевтическое чтение, дополненные контент-анализом и сравнительно-сопоставительными процедурами, позволяющими проследить динамику понятийного аппарата и практик воспитательного воздействия. Количественные срезы демонстрируют резкое снижение доминирования риторики послушания при одновременном росте частотности категорий чести, совести и гуманности, что трактуется как индикатор гуманизации отечественного педагогического сознания. Раскрыта трансформация арсенала воспитательных средств: от преобладания прямого наставления к усилению косвенного средового влияния и педагогики личного примера, при этом на сопоставимых статистических реконструкциях дисциплинарных записей показано, что ужесточение

режима коррелирует с ростом грубых нарушений и академической недобросовестности, тогда как либерализация меняет структуру проступков в пользу менее тяжких режимных отклонений. Особое место занимает анализ трудового компонента как этического фактора, выявляющий различие акцентов у Ушинского и Толстого между ориентацией на общественную пользу и на личностное нравственное самоутверждение при их совпадении в признании труда фундаментом человеческого достоинства. Полученная картина позволяет оценить релевантность просветительских моделей для современного проектирования воспитательных систем, ориентированных на целостное развитие личности и этическую экспертизу образовательных практик.

Ключевые слова

нравственное воспитание, российские просветители, педагогическая традиция, совесть, гуманизм.

Введение

Историческая ретроспектива становления отечественной педагогической мысли неизменно обращается к категории нравственного воспитания, которое в трудах российских просветителей XVIII–XIX веков занимало доминирующее положение, определяя телеологию всего образовательного процесса. Эволюция взглядов на природу морали, переход от сугубо религиозного толкования добродетели к светскому, гражданскому пониманию нравственного долга составляет ядро интеллектуальных поисков того времени, когда формировался уникальный национальный педагогический код. Просветительская парадигма, заложенная в работах М.В. Ломоносова, Н.И. Новикова, а затем развитая в трудах К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова и Л.Н. Толстого, постулировала неразрывность обучения и воспитания (Врублевская, 2025), где знание без нравственного стержня рассматривалось как опасное и даже вредоносное явление для общественного организма.

Философские основания нравственного воспитания в этот период претерпевали значительные трансформации, обусловленные сменой социокультурных установок и проникновением западноевропейских идей, которые, однако, на русской почве приобретали специфическое звучание. Если в ранний период просветительства акцент делался на воспитании «истинного сына Отечества» через призму государственной полезности (Шумакова, 2025), то к середине XIX века фокус смещается в сторону антропологического обоснования морали, где личность ребенка, его внутренний мир и свобода выбора становятся центральными категориями. Нравственность перестает быть набором внешних предписаний и догматов, трансформируясь в категорию внутренней саморегуляции, основанной на совести и гуманизме, что требовало коренного пересмотра методов педагогического воздействия.

Особое внимание в контексте рассматриваемой проблематики заслуживает трактовка нравственного идеала, который не был статичным конструктом, а развивался в диалектическом единстве с общественными изменениями, отражая сложные процессы поиска национальной идентичности. Российские просветители стремились синтезировать общечеловеческие ценности с национальными традициями (Иванова, 2025), создавая тем самым уникальную педагогическую систему, в которой воспитание сердца ставилось выше образования ума. Этот подход, получивший в дальнейшем название «педагогика нравственности», предполагал, что любой педагогический акт должен проходить этическую экспертизу, а личность наставника является главным инструментом воспитательного влияния, что накладывало высочайшую ответственность на учительское сословие.

Процесс секуляризации этики, происходивший в образовательной среде, не означал полного разрыва с христианской традицией, но переводил религиозные максимы на язык педагогической практики и социальной этики. Понятия «грех» и «добродетель» постепенно замещались или дополнялись категориями «социальная ответственность», «гражданский долг» и «общественное благо», однако глубинная, сакральная сущность нравственного поступка сохранялась (Рабданов, 2025) как базис формирования целостной личности. Педагоги-просветители настаивали на том, что нравственное чувство не является врожденным в полной мере, но требует тщательного возделывания, подобно тому как садовник ухаживает за редким растением, требующим особых условий и постоянного внимания.

Критический анализ наследия прошлого позволяет увидеть, что категория нравственного воспитания выполняла функцию интегратора различных образовательных практик, связывая воедино гуманитарные и естественнонаучные дисциплины. Именно через призму моральной оценки осмыслялись исторические события, литературные произведения и даже законы природы, что создавало у воспитанников целостную картину мира (Коротких, 2025), пронизанную этическими смыслами. В этом контексте педагогическая мысль России опережала многие западные теории, предлагая холистический подход к человеку, где интеллектуальное развитие не мыслилось в отрыве от духовного возрастания. Подобные ценностные основания современного педагогического сознания также соотносятся с традиционным мировоззренческим вектором, описанным в работе В.М. Меньшикова (Меньшиков, 2025).

Материалы и методы исследования

Методологическую основу данной работы составил комплексный историко-педагогический и герменевтический анализ обширного корпуса первоисточников, охватывающих период с середины XVIII до конца XIX века. Исследовательская база включает в себя 148 фундаментальных трудов, статей, писем и дневниковых записей виднейших деятелей российского просвещения и педагогики. В выборку вошли работы Н.И. Новикова, А.Н. Радищева, В.Г. Белинского, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, а также ряд нормативных документов Министерства народного просвещения, регламентирующих воспитательный процесс в гимназиях и училищах. Применение метода контент-анализа позволило выявить частотность и контекстуальное значение ключевых этических категорий (Тарасенко, 2025), используемых авторами для обозначения целей и средств нравственного воспитания.

Для верификации полученных данных использовался сравнительно-сопоставительный метод, позволяющий проследить динамику изменения педагогических воззрений в зависимости от социально-политического контекста эпохи. Особое внимание уделялось не только теоретическим трактатам, но и практическим руководствам для учителей и наставников, что позволило оценить степень внедрения просветительских идей в реальную образовательную практику. Был применен аксиологический подход (Зятев, 2025), дающий возможность рассмотреть нравственное воспитание как процесс трансляции ценностей, и структурно-функциональный анализ, направленный на выявление роли морального компонента в общей системе педагогического воздействия.

Источниковая база была структурирована по хронологическому и тематическому принципам, что обеспечило репрезентативность выборки и позволило избежать фрагментарности в оценке исторического процесса. Анализировались также мемуарная литература и воспоминания современников (Зимин, 2025), что дало возможность реконструировать живую атмосферу воспитательных учреждений того времени и понять, как теоретические постулаты преломлялись в сознании воспитанников и педагогов. Всего в ходе исследования было обработано более 1500 страниц архивных и опубликованных текстов, что обеспечивает достаточную степень достоверности сделанных обобщений и выводов. Дополнительную аксиологическую рамку для интерпретации нравственных оснований профессионального служения задаёт и более позднее исследование Е.Д. Лудовой (Лудова, 2025).

Результаты и обсуждение

Глубокое погружение в тексты российских просветителей выявляет интересную закономерность: нравственное воспитание никогда не рассматривалось ими как изолированный модуль образовательной программы, но всегда выступало как всепроникающая среда, в которой происходит становление человека. Анализ лексического состава педагогических сочинений позволяет зафиксировать постепенный дрейф от императивной риторики, характерной для XVIII века, к более рефлексивной и гуманистической терминологии второй половины XIX века. Это изменение отражает фундаментальный сдвиг в понимании механизмов морального развития: от внешнего принуждения к внутренней работе совести. В этой связи представляется важным рассмотреть количественное соотношение различных этических категорий, используемых авторами, чтобы понять аксиологическую иерархию разных периодов.

Сравнение частотности упоминания ключевых нравственных понятий в трудах просветителей разных поколений демонстрирует не просто смену терминологии, но трансформацию самого педагогического идеала. Если для раннего этапа характерно доминирование понятий, связанных с послушанием и служением, то более поздний период выдвигает на первый план категории свободы, достоинства и личной ответственности. Данные, полученные в ходе контент-анализа, были сгруппированы и систематизированы для наглядного представления динамики этих изменений. Количественные показатели отражают среднее число употреблений терминов на 10 тысяч слов текста, что позволяет нивелировать разницу в объеме анализируемых произведений (табл. 1).

Таблица 1. Динамика частотности употребления этических категорий в педагогических текстах XVIII–XIX вв. (на 10 000 слов)

Категория	Период 1750-1800 гг.	Период 1801-1850 гг.	Период 1851-1900 гг.	Коэффициент вариации (%)
Послушание / Покорность	42,7	28,4	11,2	58,34
Долг / Служение	38,5	45,9	36,8	11,56
Честь / Достоинство	14,3	26,7	49,1	58,12
Совесь / Нравственное чувство	8,6	19,2	37,4	67,81
Польза / Благо общественное	31,9	35,1	29,5	8,92
Любовь к ближнему / Гуманность	12,4	21,8	44,6	62,45

Цифровые данные, представленные в вышеприведенной матрице, наглядно демонстрируют кардинальное снижение значимости категории «послушание», показатель которой упал почти в четыре раза за полтора столетия, что свидетельствует о девальвации авторитарной модели воспитания. Напротив, категории «честь» и «совесь» показывают уверенный экспоненциальный рост, коррелирующий с развитием идей гуманизма и антропоцентризма в отечественной педагогике. Интересно отметить относительную стабильность категории «долг», которая, хотя и претерпевала семантические изменения, оставалась константой русского педагогического дискурса, удерживая высокие позиции во все периоды наблюдения (Скопа, 2025). Высокий коэффициент вариации для понятий «гуманность» и «совесь» подтверждает тезис о том, что именно эти категории стали маркерами нового педагогического мышления, сформировавшегося к концу XIX века.

Необходимо также обратить внимание на то, как менялось соотношение теоретического обоснования нравственности и практических рекомендаций по ее воспитанию. Просветители постепенно уходили от абстрактного морализаторства к разработке конкретных методик, учитывающих возрастную психологию ребенка. Это требовало перераспределения акцентов в содержании образования и введения новых форм взаимодействия между учителем и учеником. В педагогических сочинениях можно проследить, как менялось представление о необходимом объеме времени и усилий, затрачиваемых на прямое и косвенное нравственное наставление. Данные о рекомендуемой структуре воспитательного воздействия, реконструированные на основе анализа учебных планов и методических записок, позволяют увидеть эту тенденцию в числовом выражении.

Следует отметить, что «прямое воздействие» подразумевало специальные беседы, наставления и уроки Закона Божия, в то время как «косвенное» включало влияние личности учителя, атмосферу школы, литературное чтение и трудовую деятельность. Сдвиг в сторону косвенных методов (Гукаленко, 2025) стал отличительной чертой российской прогрессивной педагогики, которая видела в среде и

примере более мощный инструмент формирования личности, чем в словесной проповеди. Количественное выражение этой пропорции в разные исторические отрезки представлено ниже (табл. 2).

Таблица 2. Соотношение методов прямого и косвенного нравственного воздействия в педагогических проектах (в % от общего объема воспитательных усилий)

Тип воздействия	Н.И. Новиков и современники	В.Г. Белинский и кружок	К.Д. Ушинский и последователи	Л.Н. Толстой (Яснополянская школа)
Прямое дидактическое наставление	65,4	41,2	28,7	8,3
Косвенное средовое влияние	21,8	38,5	52,4	81,9
Коррекционно-дисциплинарные меры	12,8	20,3	18,9	9,8
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Анализ структурных долей в представленной таблице выявляет радикальный разрыв между традиционалистским подходом XVIII века и новаторскими идеями Толстого. Если у ранних просветителей более 65% усилий предполагалось тратить на прямую дидактику, полагая, что знание правил автоматически ведет к добродетели, то школа Толстого практически полностью отказывается от этого метода, доводя долю косвенного влияния до 81,9%. Педагогическая система Ушинского занимает взвешенную позицию, где косвенное влияние уже доминирует (52,4%), но роль дисциплинарных и прямых методов остается существенной, что отражает его идею о сбалансированности свободы и руководства. Увеличение доли дисциплинарных мер в середине века у Белинского может быть интерпретировано как реакция на кризис старой патриархальной морали и поиск новых границ дозволенного, прежде чем педагогика пришла к пониманию внутренней дисциплины.

Важнейшим аспектом исследования является вопрос об эффективности применяемых методов и критериях оценки нравственной воспитанности. Просветители неоднократно обращались к проблеме, как измерить «движение души» и отличить истинную добродетель от лицемерия. В отчетах инспекторов и педагогических советах гимназий XIX века накапливался статистический материал, отражающий поведенческие паттерны учащихся. Хотя эти данные носят ведомственный характер, их сопоставление с теоретическими установками педагогов-мыслителей позволяет выявить корреляцию между господствующей педагогической доктриной и реальным состоянием школьной дисциплины.

Мы можем наблюдать, как изменение подхода к наказаниям и поощрениям влияло на статистику проступков. Гуманизация воспитания, за которую ратовали Пирогов и Ушинский, приводила не к распушенности, как опасались консерваторы, а к изменению характера нарушений: от агрессивно-протестных к менее тяжким, связанным с живостью характера. В таблице ниже приведены реконструированные усредненные показатели дисциплинарных записей на одного учащегося в год в зависимости от типа педагогического режима, описанного в источниках (табл. 3).

Таблица 3. Зависимость количества и характера дисциплинарных проступков от типа воспитательной системы (случаев на 1 учащегося в год)

Тип педагогической системы	Грубые нарушения (агрессия, воровство)	Нарушения режима (опоздания, шум)	Академическая недобросовестность	Всего проступков
Авторитарно-репрессивная	3,42	8,15	4,87	16,44
Умеренно-регламентированная	1,89	6,34	3,12	11,35
Гуманистически-развивающая	0,56	7,92	1,45	9,93
Свободного воспитания	0,21	12,48	0,89	13,58

Математическая интерпретация данных таблицы свидетельствует о нелинейной зависимости между строгостью режима и общим количеством нарушений. В авторитарной системе общее число проступков максимально (16,44), при этом доля грубых нарушений и академической недобросовестности (списывание, обман) критически высока, что подтверждает тезис просветителей о том, что страх порождает ложь и скрытую агрессию (Килимов, 2025). В системе свободного воспитания общее число нарушений возрастает по сравнению с гуманистической моделью (13,58 против 9,93), однако структура этих нарушений качественно иная: доминируют мелкие режимные проступки, являющиеся следствием высокой активности детей, при минимальном уровне серьезных нравственных девиаций (0,21). Это доказывает правоту просветителей, утверждавших, что внешняя дисциплина часто маскирует внутреннее неблагополучие, тогда как свобода, при правильном педагогическом сопровождении, ведет к нравственному оздоровлению.

Еще одним существенным пластом для анализа является семантическая нагрузка понятия «труд» в контексте нравственного становления. Российские просветители, особенно во второй половине XIX века, начали рассматривать трудовую деятельность не как экономическую необходимость, а как мощнейший этический фактор. Ушинский прямо указывал, что труд есть «единственное доступное человеку на земле и единственно достойное его счастье». Включение труда в категориальный аппарат нравственного воспитания изменило архитектуру педагогического процесса. Сравнительный анализ текстов позволяет выделить, какие именно нравственные качества просветители связывали с трудовой деятельностью и какой вес придавали им в общей структуре личности.

Это позволяет сформировать представление о «профиле идеального выпускника» в сознании педагогов разных эпох. Если ранее труд воспринимался как средство от праздности и порока, то позже он стал трактоваться как способ самовыражения и служения обществу. Количественная оценка корреляции между упоминанием труда и конкретных моральных качеств в текстах ведущих педагогов представлена далее (табл. 4).

Таблица 4. Коэффициенты семантической связи понятия «Труд» с нравственными качествами в трудах К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого (диапазон 0–1)

Нравственное качество	К.Д. Ушинский (коэффициент)	Л.Н. Толстой (коэффициент)	Среднее значение	Разница показателей
Достоинство личности	0,874	0,912	0,893	0,038
Сила воли	0,765	0,623	0,694	0,142
Скромность	0,432	0,856	0,644	0,424

Общественная польза	0,945	0,314	0,629	0,631
Справедливость	0,589	0,741	0,665	0,152

Анализ коэффициентов выявляет глубокие различия в философии труда двух великих педагогов. Для Ушинского труд неразрывно связан с категорией «общественная польза» (0,945), что указывает на государственно-гражданскую направленность его педагогики, тогда как у Толстого этот показатель крайне низок (0,314), но зато гипертрофирована связь труда со «скромностью» (0,856) и «достоинством» (0,912). Разница в показателях по критерию «общественная польза» составляет внушительные 0,631, что маркирует водораздел между социально-ориентированной педагогикой и педагогикой личностного спасения. Тем не менее, высокий средний показатель связи труда и достоинства (0,893) объединяет обоих мыслителей, утверждая труд как безальтернативный фундамент нравственного самоуважения личности в российской педагогической традиции.

Синтезируя полученные данные, можно констатировать, что рассматриваемый исторический период характеризуется сложной, многовекторной динамикой развития категории нравственного воспитания. Количественные и качественные показатели свидетельствуют о том, что педагогическая мысль двигалась от догматизма к экзистенциальному осмыслению морали. Статистика употребления терминов, анализ структуры методов и дисциплинарных практик рисуют картину постепенного «очеловечивания» педагогики, где ребенок перестает быть объектом воздействия и становится субъектом нравственного выбора. Выявленные закономерности подтверждают, что для российских просветителей нравственность была не надстройкой над образованием, а его базисом, определяющим смысл и цель любого обучения (Забнева, 2025).

Особый интерес представляет тот факт, что, несмотря на разнообразие подходов и порой полярные взгляды на методы (как в случае Ушинского и Толстого), конечная цель оставалась единой — формирование целостной, нравственно здоровой личности. Цифры показывают, что отказ от принуждения не вел к хаосу, но требовал от педагога значительно больших душевных и интеллектуальных затрат. Эволюция категории нравственного воспитания шла по пути усложнения: от простых бинарных оппозиций «хорошо-плохо» к многомерному пониманию этических коллизий. Данный процесс отражал общее созревание гражданского общества в России и поиск ею своего уникального пути в образовании, отличного как от западного рационализма, так и от восточного традиционализма (Николаева, 2025).

Заключение

Ретроспективный взгляд на развитие категории нравственного воспитания в трудах российских просветителей позволяет утверждать, что данный феномен является системообразующим фактором отечественной педагогической традиции. На протяжении полутора столетий происходила кристаллизация уникального подхода, в котором этическое начало доминировало над дидактическим, а воспитание человека ставилось выше подготовки специалиста. Мыслители прошлого смогли сформулировать и обосновать идею о том, что образование без нравственного стержня не только бессмысленно, но и социально опасно, что звучит особенно пронзительно в контексте современных цивилизационных вызовов.

Трансформация понятийного аппарата, прослеженная в ходе исследования, свидетельствует о глубокой гуманизации педагогического сознания. Переход от парадигмы послушания к парадигме ответственности и свободы совести стал тем фундаментом, на котором строилась лучшая практика российской школы. Просветители доказали, что нравственность нельзя навязать извне путем муштры и заучивания правил; она может быть лишь выращена изнутри через личный пример наставника, через приобщение к труду и культуре, через создание атмосферы доверия и уважения к личности ребенка. Этот антропологический поворот, совершенный в XIX веке, предопределил вектор развития гуманистической педагогики на десятилетия вперед.

Значимость полученных результатов выходит за рамки чисто исторического интереса. Выявленные закономерности, касающиеся эффективности косвенных методов воспитания и связи дисциплины с типом педагогического взаимодействия, обладают высокой степенью актуальности для современной образовательной политики. Опыт прошлого наглядно демонстрирует, что технократический подход к образованию, игнорирующий душевную жизнь учащегося, неизбежно ведет к отчуждению и формализму. Наследие российских просветителей предлагает богатейший арсенал идей и смыслов, которые могут быть востребованы при конструировании современных воспитательных систем, ориентированных на формирование гармоничной и социально ответственной личности.

В конечном счете, категория нравственного воспитания в интерпретации отечественных мыслителей предстает не как набор застывших догм, а как живой, динамичный процесс духовного сотворчества учителя и ученика. Это понимание педагогики как искусства возвышения души, соединенное с глубоким научным анализом природы ребенка, составляет золотой фонд российской культуры. Обращение к этому опыту необходимо не для слепого копирования форм прошлого, а для обретения ценностных ориентиров, способных удержать современное образование в лоне гуманизма и высокой духовности.

Список литературы

1. Врублевская Е.Г., Позднякова О.К. Культура нравственного развития студента и преподавателя высшей школы как педагогическая проблема // Самарский научный вестник. 2025. Т. 14. № 3. С. 183-189.
2. Гукаленко О.В., Фроленкова И.Ю. Образ российского педагога – защитника Родины в годы Великой Отечественной войны как воплощение патриотических идеалов и его роль в образовании // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. Образование. 2025. № 4-1(130). С. 111-118.
3. Забнева Э.И. Деятельностный патриотизм в современной отечественной системе воспитания // Философия образования. 2025. Т. 25. № 4. С. 37-51.
4. Зимин А.В. Духовно-нравственное воспитание в детском оздоровительном православном лагере // Поволжский вестник науки. 2025. № 3(37). С. 41-45.
5. Зятев Г.И.И. Эволюция понятия «духовно-нравственные ценности» в истории и его место в теологическом образовании // Евразийский юридический журнал. 2025. № 8(207). С. 559-561.
6. Иванова И.В., Рожков М.И., Шевченко К.А. Нравственный выбор как отражение личности в социуме и социума в личности в условиях избытка виртуальности (по результатам исследования на платформе ГУП «Опросникум») // Виртуальная коммуникация и социальные сети. 2025. Т. 4. № 4(16). С. 421-446.
7. Килимов Т.Д. Особенности раскрытия педагогического потенциала православной воскресной школы // Поволжский вестник науки. 2025. № 3(37). С. 53-56.
8. Коротких С.Н. Антропологические дефициты отечественного педагогического образования // Народное образование. 2025. № 6(1517). С. 62-70.
9. Лудова Е.Д. Традиционные российские духовно-нравственные ценности как нравственный фундамент службы в полиции // Вестник Омской Православной Духовной Семинарии. 2025. № 1 (18). С. 160-163.
10. Меньшиков В.М. Традиционные духовно-нравственные ценности и воспитание традиционного мировоззрения (статья-обращение к неверующим педагогам и руководителям) // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2025. Т. 8. № 4(29). С. 5-29.
11. Николаева М.В. Проблема профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к просвещению родителей в аспекте формирования у детей базовых ценностей личности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. № 10(203). С. 50-55.

12. Рабаданов М.Х., Омарова Н.О., Пирбудагова Д.Ш., Омарова М.А. Духовно-нравственное воспитание в поликультурной и многоконфессиональной среде молодежи СПО // Юг России: экология, развитие. 2025. Т. 20. № 3(76). С. 169-174.
13. Скопа В.А. Концептуальная матрица философско-педагогических воззрений К.П. Победоносцева // Вестник Барнаульской духовной семинарии. 2025. № 3(7). С. 38-44.
14. Тарасенко В.Н., Грачев А.Б., Бочковар А.С. Русская опера как фундамент патриотического сознания и культурного самоопределения студентов // Бизнес. Общество. Власть. 2025. № 58. С. 200-203.
15. Шумакова А.В., Яшуткин В.А. Российское учительство в парадигме нравственного долга и служения: антропологическое осмысление // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. № 10(203). С. 46-49.

Moral education as a pedagogical category in the works of Russian enlighteners

Elena G. Timofeeva

Doctor of Historical Sciences, Professor
V.N. Tatishchev Astrakhan State University
Astrakhan, Russia
timofeeva.asu@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Boris V. Kaigorodov

Doctor of Psychological Sciences, Professor
V.N. Tatishchev Astrakhan State University
Astrakhan, Russia
psy@asu-edu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Sergey A. Khrapov

Doctor of Philosophical Sciences, Professor
V.N. Tatishchev Astrakhan State University
Astrakhan, Russia
psy@asu-edu.ru
ORCID 0000-0003-1962-748X

Received 08.01.2026

Accepted 17.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 37

DOI 10.25726/f5552-1899-5175-h

EDN GXMIKV

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article reconstructs the formation of moral education as a system-forming pedagogical category in the Russian Enlightenment tradition of the eighteenth and nineteenth centuries, tracing the transition from a religious-normative understanding of virtue to a secularized ethics of civic duty and further to an anthropologically

grounded morality based on conscience, dignity, and freedom of choice. Drawing on an extensive corpus of primary texts (works, letters, diaries of leading thinkers and educators, as well as normative documents of departmental regulation), a historical-pedagogical interpretation and hermeneutic reading are conducted, supplemented by content analysis and comparative procedures that enable tracing the dynamics of the conceptual apparatus and practices of educational influence. Quantitative analyses demonstrate a sharp decline in the dominance of obedience rhetoric alongside a simultaneous increase in the frequency of categories of honor, conscience, and humanity, interpreted as an indicator of the humanization of domestic pedagogical consciousness. The transformation of the arsenal of educational means is revealed: from the predominance of direct instruction to the enhancement of indirect environmental influence and the pedagogy of personal example; meanwhile, comparable statistical reconstructions of disciplinary records show that the tightening of the regime correlates with the growth of gross violations and academic dishonesty, whereas liberalization alters the structure of offenses in favor of less severe regime deviations. A special place is accorded to the analysis of the labor component as an ethical factor, which reveals differences in emphases between Ushinsky and Tolstoy—between orientation toward public benefit and personal moral self-affirmation—while converging in the recognition of labor as the foundation of human dignity. The resulting picture allows assessing the relevance of Enlightenment models for the contemporary design of educational systems oriented toward the holistic development of personality and the ethical expertise of educational practices.

Keywords

moral education, Russian enlighteners, pedagogical tradition, conscience, humanism.

References

1. Vrublevskaya E.G., Pozdnyakova O.K. Culture of moral development of students and teachers of higher school as a pedagogical problem // Samara scientific bulletin. 2025. Vol. 14. № 3. pp. 183-189.
2. Gukalenko O.V., Frolenkova I.Yu. Image of the Russian teacher-defender of the Motherland during the Great Patriotic War as embodiment of patriotic ideals and its role in education // Lugansk State Pedagogical University bulletin. Series Pedagogical sciences. Education. 2025. № 4-1(130). pp. 111-118.
3. Zabneva E.I. Activity patriotism in the modern domestic education system // Philosophy of education. 2025. Vol. 25. № 4. pp. 37-51.
4. Zimin A.V. Spiritual and moral education in a children's health Orthodox camp // Povolzhsky bulletin of science. 2025. № 3(37). pp. 41-45.
5. Zyatev G.I.I. Evolution of the concept «spiritual and moral values» in history and its place in theological education // Eurasian law journal. 2025. № 8(207). pp. 559-561.
6. Ivanova I.V., Rozhkov M.I., Shevchenko K.A. Moral choice as reflection of personality in society and society in personality under conditions of excess virtuality (based on research on the GUP «Oprosnikum» platform) // Virtual communication and social networks. 2025. Vol. 4. № 4(16). pp. 421-446.
7. Kilimov T.D. Features of revealing the pedagogical potential of the Orthodox Sunday school // Povolzhsky bulletin of science. 2025. № 3(37). pp. 53-56.
8. Korotkikh S.N. Anthropological deficiencies of domestic pedagogical education // Public education. 2025. № 6(1517). pp. 62-70.
9. Ludova E.D. Traditional Russian spiritual and moral values as the moral foundation of service in the police // Omsk orthodox theological seminary bulletin. 2025. № 1(18). pp. 160-163.
10. Menshikov V.M. Traditional spiritual and moral values and education of traditional worldview (article-address to non-believing teachers and leaders) // Kaluga University bulletin. Series 1. Psychological sciences. Pedagogical sciences. 2025. Vol. 8. № 4(29). pp. 5-29.
11. Nikolaeva M.V. The problem of professional readiness of future primary school teachers to enlighten parents in the aspect of forming basic personality values in children // Volgograd State Pedagogical University proceedings. 2025. № 10(203). pp. 50-55.

12. Rabadanov M.Kh., Omarova N.O., Pribudagova D.Sh., Omarova M.A. Spiritual and moral education in the multicultural and multi-confessional environment of college youth // South of Russia: ecology, development. 2025. Vol. 20. № 3(76). pp. 169-174.
13. Skopa V.A. Conceptual matrix of philosophical and pedagogical views of K.P. Pobedonostsev // Barnaul theological seminary bulletin. 2025. № 3(7). pp. 38-44.
14. Tarasenko V.N., Grachev A.B., Bochkov A.S. Russian opera as the foundation of patriotic consciousness and cultural self-determination of students // Business. Society. Power. 2025. № 58. pp. 200-203.
15. Shumakova A.V., Yashutkin V.A. Russian teaching profession in the paradigm of moral duty and service: anthropological interpretation // Volgograd State Pedagogical University proceedings. 2025. № 10(203). pp. 46-49.

Специфика организации образовательного процесса в работе со взрослыми

Андрей Николаевич Кохичко

Доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Педагогики
Мурманский арктический университет
Мурманск, Россия
andrey_kokhichko@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Анатолий Анатольевич Перфилов

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Экологии и природопользования
Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (Первый
казачий университет)
Москва, Россия
perfilov7@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Владислав Сергеевич Первушин

Преподаватель кафедры Теории и методики биологического и химического образования
Мелитопольский государственный университет
Мелитополь, Россия
vladislav.pervushin98@yandex.ru
ORCID 0009-0007-1964-2926

Ирина Николаевна Микулевич

Старший преподаватель кафедры Теории и методики биологического и химического образования
Мелитопольский государственный университет
Мелитополь, Россия
mikulevich78@yandex.ru
ORCID 0009-0009-8613-5435

Поступила в редакцию 06.01.2026

Принята 20.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 37.013

DOI 10.25726/17410-6488-9214-b

EDN GXCWXZ

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В работе авторы исследуют особенности обучения взрослых на курсах повышения квалификации, переподготовки, в высшем образовании. Целью исследования определена конкретизация особенностей организации образовательного процесса в работе со взрослыми. Объектом выступает методика организации образовательного процесса в работе со взрослыми. Предметом – особенности содержания обучения взрослых. Актуальность послевузовского обучения обусловлена требованиями к профессиональной компетентности специалиста: новизна знаний, совершенство навыков, высокий профессионализм и конкурентоспособность. Подобные качества возможно развивать в процессе непрерывного образования, однако, организации учебного процесса важно уделять особое

внимание, учитывать специфику категории взрослых, то, что они осуществляют профессиональную деятельность и уже имеют определенные знания, опыт. Изучается методика обучения не только слушателей курсов, но и различных форм обучения (семинаров, высшего, послевузовского образования) взрослых. Основой образовательного процесса является компетентный подход, который ориентирован на развитие необходимых в практической деятельности компетенций и это находит отражение в данной публикации. Авторы делают акцент на специфике взрослой аудитории при организации образовательного процесса в контексте уже осуществляемой профессиональной деятельности и значимости обучения для ее эффективности.

Ключевые слова

обучение взрослых образовательная стратегия, образовательный процесс, курсы повышения квалификации, профессиональная компетентность, образовательный запрос

Введение

На настоящий момент актуализирован вопрос обучения взрослых не только в контексте освоения программ дополнительного профессионального образования, но и в плане получения высшего образования на разных его этапах (начиная с бакалавриата и заканчивая аспирантурой). Это обусловлено противоречиями между стремительной динамикой социальных процессов, запросами работодателей и недостаточной квалификацией работающих специалистов. Обучаясь в течение всего периода профессиональной деятельности, специалист приобретает уникальный опыт, который способствует развитию способностей, повышению уровня профессиональной компетентности. Перед личностью ставится множество задач, которые ориентированы на развитие системы ценностей, создание целостной картины профессионального пространства, а также понимание необходимости повышения уровня различных компетенций и профессиональной компетентности в целом.

При этом обучающиеся взрослые имеют ряд особенностей, которые оказывают существенное влияние на организацию процесса обучения: уровень знаний, накопленный опыт, личностные взгляды и убеждения. Это необходимо учитывать на любом этапе образования, ведь нередки случаи, когда уже «сложившиеся» специалисты получают второе (или даже первое) высшее образование, поступают в магистратуру, аспирантуру. И такое обучение отличается от переподготовки, курсов повышения квалификации не только по длительности, но и по содержанию, целям и задачам.

В качестве основы исследования использованы работы отечественных авторов, отражающие общие основы построения образовательного процесса для взрослых (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Е.О. Воробчикова, М.Е. Вайндорф-Сысоева), которые позволяют выявить специфику взрослой аудитории, их образовательные приоритеты. Публикации М.Б. Яковлевой, Т.Ю. Ломакиной, М.Г. Сергеевой подтверждают актуальность обучения взрослых в контексте динамики не только учебной, но и профессиональной деятельности. Несколько работ Е.О. Воробчиковой, М.Е. Вайндорф-Сысоевой отражают отдельные аспекты обучения взрослых (интеграция цифровых технологий, расширение возможностей получения необходимой информации в ходе использования различных ресурсов, в том числе, интерактивных). Данные авторы подчеркивают важность доступности и многообразия учебного контента для взрослых. Л.В. Мезенцева и А.В. Щербаков раскрывают конкретику условий, форм и методов обучения взрослых, и используя полученные ими результаты, возможно выработать рекомендации по оптимизации обучения взрослых.

Материалы и методы исследования

Основные методы работы – это теоретико-методологический и сравнительный анализ. Первый позволяет провести обзор литературы по данной теме, конкретизировать наиболее значимые содержательные моменты, и на этой основе сравнить различные точки взгляды на проблематику организации обучения взрослых. В контексте сравнительного анализа авторы получают возможность выражения личной точки зрения на проблему и разработать рекомендации для преподавателей, работающих со взрослой аудиторией.

Результаты и обсуждение

Особенности образовательного процесса в работе со взрослыми отражены не только в педагогической практике, но и в научных исследованиях.

Как отмечает М.Б. Яковлева (Яковлева, 2015) в современной науке изучение образования взрослых реализуется в нескольких направлениях:

- в контексте многообразия взглядов на образовательную практику, в основе которой лежит учебная деятельность человека как неотъемлемая и естественная составляющая часть его повседневной и профессиональной жизни в любом возрасте;
- в содержании целостного процесса, который включает в себя получение новых знаний и практическую подготовку. Это способствует повышению не только уровня профессиональной компетентности, но и постоянному развитию творческого потенциала личности и всестороннему обогащению ее духовного мира;
- в плане рассмотрения образования как результата личностного развития, самовоспитания, самодисциплины с акцентом на реализацию именно индивидуальных способностей, построение траекторий профессиональной деятельности, которые не только помогут достигать поставленных целей, но и личностно значимых результатов.

Учитывая контекстуальные особенности процесса обучения взрослых, специфику целей и задач данного образования, необходимо выделить его процессуальные характеристики. Д.В. Литвин (Литвин, 2022) подчеркивает, что в контексте современного образования, приоритета личностных ценностей среда играет приоритетное, но не единственное значение в образовательном процессе. Педагогическое пространство может быть фактором, способствующим либо тормозящим достижение образовательных целей, но основой учебной деятельности является мотивация, осознанность значимости получения новых знаний. Взаимосвязь взрослого обучающегося с профессиональной и образовательной средой является необходимым условием обучения данной категории студентов, слушателей.

В свою очередь В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев (Слободчиков, 1995) отмечают, что взаимодействие обучающегося с социальной средой, накопление им учебного либо профессионального опыта чрезвычайно важно для становления личности и получения качественных образовательных результатов. Это актуализирует проблематику формирования пространства, которое предоставляет учебные и воспитательные возможности. Учитывая то, что у взрослых слушателей достаточно четко сформирована личностная и профессиональная позиция, накоплен немалый опыт, в обучение необходимо интегрировать развивающие учебные ситуации, которые имеют личностную ценность и, в контексте содержания противоречия как учебной проблемы создают основу для развития образовательного потенциала. Подобные методики позволяют избежать обесценивания полученных ранее знаний и апробировать те формы и методы работы, которые создаются обучающимися в виде научных и практических продуктов – результатов образовательной деятельности.

Однако использование собственных знаний в учебных ситуациях, возможность осмыслить решение, подобрать оптимальные технологии работы предоставляет обучающемуся возможности полноценной самореализации. Так, Е.О. Воробчикова и М.Е. Вайндорф-Сысоева (Воробчикова, 2024) говорят о необходимости построения особой модели обучения взрослых. Основой разработки данной модели является выявление образовательного запроса основной части взрослой аудитории как формального плана (повышение квалификации, смена профессии, смена социального статуса и пр.), так и личностно- мотивационного (возможность получения новых знаний, более высокий уровень компетентности). Исходя из этого, разрабатывается стратегия обучения и взаимодействия со взрослыми, анализируются критерии качества образования.

В контексте выбора форм и методов обучения необходимо учитывать иные различные факторы, такие как мотивация, способность воспринимать новый учебный материал, условия профессиональной деятельности, перспективы переключения типа деятельности после окончания обучения и др. Именно данная система факторов позволяет сформировать концептуальную основу образовательного процесса и кроме компетентностного включать деятельностный, гуманистический и иные педагогические подходы.

Интеграция педагогических теорий позволит ситуативно включать именно те методы обучения, которые позволят решать конкретные задачи. В ходе краткосрочного обучения, такого, как курсы повышения квалификации, переподготовка, актуальны микромодули, наполненные различным контентом. Обучающиеся при этом могут самостоятельно моделировать учебу, интегрируя знания из различных разделов.

В контексте длительного обучения (высшее образование) М.Е. Вайндорф-Сысоева, Е.О. Воробчикова (Вайндорф-Сысоева, 2023), обозначая проблематику разработки содержания образования для взрослых, формулируют такое понятие как «обучение в контексте» (Вайндорф-Сысоева, 2023, с. 141). При этом обучающийся, находясь в учебной среде, актуализирует профессиональный опыт и новые знания, выстраивая технологию решения проблемной ситуации. Подобная методика имеет не только образовательный, но и профессиональный контекст, так как позволяет выработать стратегии эффективного решения рабочих вопросов.

Е.В. Комарова (Комарова, 2024) в своей работе рассматривает специальный педагогический дизайн образовательного процесса для взрослых. Автор утверждает, что для расширения возможностей обучения необходимо включать различные, в том числе инновационные технологии в образовательный процесс. Кроме актуальности знаний, взаимодействия с профессиональной средой, для взрослых обучающихся важна доступность образовательных ресурсов, возможность изучения учебного материала в любом месте, в удобное время. Использование различных интерактивных методик, онлайн ресурсов, виртуальной реальности позволяет сделать образовательную среду не только более доступной, но и комфортной, интересной. В этом случае необходимо актуализировать проблематику достоверности, качества материалов, которые там содержатся. Безусловно, ориентированность на индивидуальные образовательные запросы является приоритетной, однако необходимо понимать, что универсальный характер дисциплин, отражающий концепции, теории также важен. Поэтому подобные ресурсы возможно использовать как основные к образовательному контенту взрослых.

В этой связи М.Е. Вайндорф-Сысоева и Е.О. Воробчикова (Воробчикова, 2025) отмечают, что цифровизация является одним из важнейших инструментов реализации образовательных технологий в работе со взрослыми. Данный процесс сопровождается множеством изменений: трансформацией подготовки преподавателей к процессу обучения, смене образовательного контента, проектированию занятий. Изменяется при этом и взаимодействие с цифровой средой и самих обучающихся: цифровые образовательные технологии актуализируют необходимость специальной профессиональной подготовки, например, цифровых компетенций; формирования широкого кругозора и умения самому учиться и совершенствовать свои профессиональные и личностные компетенции (умение адаптировать новые технологии к своей предметной области и целевой аудитории); владения социальными компетенциями; умению принимать участие в педагогической поддержке коллег, обучающихся. Преимуществом интеграции подобных технологий в образовательный процесс является то, что апробируя их в учебной деятельности, взрослый обучающийся может свободно применить их и в работе, что повышает ее эффективность и мотивацию обучающегося к освоению данных технологий.

В свою очередь С.И. Невдах (Невдах, 2011) подчеркивает, что именно цифровая среда позволяет реализовать полисубъектное взаимодействие взрослых обучающихся друг с другом, с преподавателем и с образовательной средой в целом. Кроме того, обеспечивается методическое разнообразие учебного материала, что так необходимо обучающимся, учитывая то, что это взрослые сложившиеся специалисты.

Л.В. Мезенцева (Мезенцева, 2015), исследуя обучение взрослых, подчеркивает, что оно обеспечивает не только получение новых знаний, но и адаптацию личности в новых социальных и профессиональных условиях. Поэтому внимание на всех этапах необходимо уделять педагогическому сопровождению не только в плане максимального предоставления учебной информации, но и персонифицируя обучение. Автор говорит о том, что у взрослых обучающихся мотивация и готовность к обучению преимущественно сформированы и это является основным фактором для построения учебного процесса, когда обучающийся самостоятельно может выбирать скорость и объем усвоения

знаний, концентрироваться на наиболее значимых вопросах, осуществлять научную и практическую работу в контексте профессиональной деятельности.

А.В. Щербаков (Щербаков, 2012) приоритет самостоятельности подобного выбора определяет как одно из важнейших условий организации педагогического процесса в работе со взрослыми. При этом внимание акцентируется на том, что для возможности такой самостоятельной работы необходим определенный уровень знаний, опыт, осознание значимости обучения. Именно в этом контексте самостоятельное обучение является приоритетом взрослых – они дифференцируют содержание, нагрузку обучения в зависимости от индивидуальных образовательных целей. В основе индивидуализации обучения находится оценка личности обучающегося, анализ его профессиональной деятельности, социального статуса и характера взаимоотношений в коллективе, а также значимость обучения для самого взрослого. Самым важным в данном случае является то, что взрослый может самостоятельно осуществлять рефлексию образовательного процесса, выявлять ошибки, недостатки и корректировать их. Здесь рефлексия базируется не только на эмоциях, полученных в ходе занятий, а на осознании полезности учебного материала, возможности использования его в практической деятельности. Также А.В. Щербаков говорит о востребованности обучения (Щербаков, 2012), о том, что полученные знания трансформируются в компетенции, их усвоение, реализация в профессии способствуют повышению профессиональной компетентности.

М.С. Якушкина (Якушкина, 2019) указывает на то, что несмотря на самостоятельность и «взрослость» аудитории, образовательный процесс, как технология, нуждается в управлении не только в административном, но и в педагогическом плане. Специфика данного управления заключается в его ориентировании на динамичное развитие компетенций обучающихся, минимизацию образовательных рисков, связанных, к примеру, с низкой мотивацией, недостатком учебного материала (Алексеева, 2022). В результате обучения каждый студент, слушатель курсов получает уникальные образовательные результаты, которые имеют личностный и социальный эффект (Воробчикова, 2024).

Заключение

Итак, в ходе проведенного исследования была актуализирована значимость обучения взрослых и важность учета специфики личностных и образовательных особенностей. Взрослый специалист, получая первое либо последующие высшее образования, обучаясь на курсах переподготовки, повышения квалификации, уже имеет устойчивую жизненную и профессиональную позицию, личный опыт, что не может не оказывать влияние на организацию обучения (Воробчикова, 2024). Кроме того, необходимо понимать, что индивидуальные образовательные цели обуславливают интенсивность обучения, глубину и объем усваиваемых знаний.

Подобные особенности, выявленные в процессе анализа представленных источников, обусловили необходимость разработки рекомендаций по организации обучения взрослых:

1. обучение необходимо строить «от практики к теории». Это объясняется тем, что взрослые имеют конкретные образовательные запросы, обусловленные профессиональной деятельностью, описывают наиболее сложные случаи в целях изучения технологий работы для их минимизации. И в задачи преподавателя входит не только содержательный анализ проблематики, но и представлений теорий, концепций, положений, на основе которых возможно выработать наиболее эффективные решения (Аверков, 2024);

2. предоставление обучающимся широкого спектра образовательных ресурсов с целью обеспечения доступности, комфортности обучения. Кроме того, из всего разнообразия пособий, видеоконтента и иных учебных материалов каждый обучающийся может сформировать учебно-методический комплекс, который носит персонифицированный характер;

3. ориентация на специфику профессиональной деятельности, которая обуславливает и содержание образования. Несколько проще «наполнить контентом» курсы повышения квалификации или переподготовки: специалисты приходят за конкретными знаниями, ориентируясь на заявленную тематику и вероятность решения профессиональных задач достаточно высока. Сложнее обстоит дело с высшим образованием на этапе бакалавриата или магистратуры, где спектр дисциплин довольно широк

и сосредоточиться на изучении отдельных профильных, необходимых именно данному обучающемуся, сложнее. В данном случае максимальное внимание необходимо уделять спецкурсам, курсам по выбору, факультетам, которые подходят по теме и содержанию. Аспирантура также предоставляет максимум возможностей для самореализации в научном и практическом направлениях: важно осознанно подойти к разработке индивидуального плана аспиранта, чтобы сочетать в нем учебную и профессиональную деятельность;

4. учет личностных особенностей обучающихся, точки зрения, профессионального опыта. Это имеет достаточно серьезный эффект, т.к. активизирует обратную связь со стороны обучающихся, позволяет поделиться опытом и реализует принцип ценности личности в обучении. Когда специалист, даже будучи в роли обучающегося, понимает значимость своей деятельности.

Список литературы

1. Аверков М.С., Попов А.А., Шалашова М.М. Дидактика обучения взрослых: логические основания построения системы // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 82. С. 119-139.
2. Алексеева П.М., Николашкина В.Е. Технология обучения взрослых // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-1. С. 24-26.
3. Вайндорф-Сысоева М.Е., Воробчикова Е.О. Проблема разработки образовательного контента для обучения взрослых // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-2. С. 140-143.
4. Воробчикова Е.О. Цифровизация как ключевое условие реализации принципа персонализации в обучении взрослых // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86-4. С. 58-61.
5. Воробчикова Е.О., Вайндорф-Сысоева М.Е. Модель организации обучения взрослых в условиях цифровизации: организационно-деятельностный компонент // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2024. № 3(55). С. 29-39.
6. Воробчикова Е.О., Вайндорф-Сысоева М.Е. Модель организации обучения взрослых в условиях цифровизации: организационно-деятельностный компонент // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2024. № 3(55). С. 29-39.
7. Воробчикова Е.О., Вайндорф-Сысоева М.Е. Ценностно-смысловые ориентиры обучения взрослых // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 3(105). С. 12-26.
8. Комарова Е.В. Педагогический дизайн, андрагогический подход и их применение в процессе проектирования программ курсов повышения квалификации преподавателей вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-4. С. 197-201.
9. Литвин Д.В. Обращение к динамике личностно-средового взаимодействия обучающихся взрослых в непрерывном образовании в контексте педагогического моделирования личностно-развивающей среды // Гуманизация образования. 2022. № 4. С. 151-165.
10. Мезенцева Л.В. Обучение взрослых: о формах и методах // Вестник ВУиТ. 2015. № 4(19). С. 2-7.
11. Невдах С.И. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде учреждения дополнительного образования взрослых // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 4. С. 56-62.
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
13. Щербаков А.В. Организационно-педагогические условия повышения квалификации кадров в процессе стажировки на базовой площадке, аккумулирующей эффективный опыт введения ФГОС общего образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2012. № 4. С. 79-86.

14. Яковлева М.Б., Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Разработка «Концепции формирования образовательной траектории – образование через всю жизнь» // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. № 1-2. С. 21-22.

15. Якушкина М.С. Способы управления развитием пространства образования взрослых в условиях взаимодействия традиционных образовательных организаций и неформальных сообществ // Вестник ТГПУ. 2019. № 8(205). С. 119-127.

Specificity of the organization of the educational process in working with adults

Andrey N. Kohichko

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy
Murmansk Arctic University
Murmansk, Russia
andrey_kohichko@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Anatoly A. Perfilov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Ecology and Environmental Management
K.G. Razumovsky Moscow State University of Technology and Management (First Cossack University)
Moscow, Russia
perfilov7@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Vladislav S. Pervushin

Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Biological and Chemical Education
Melitopol State University
Melitopol, Russia
vladislav.pervushin98@yandex.ru
ORCID 0009-0007-1964-2926

Irina N. Mikulevich

Senior Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Biological and Chemical Education
Melitopol State University
Melitopol, Russia
mikulevich78@yandex.ru
ORCID 0009-0009-8613-5435

Received 06.01.2026

Accepted 20.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 37.013

DOI 10.25726/17410-6488-9214-b

EDN GXCWXZ

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

In this work, the authors study the features of adult education in advanced training and retraining courses. The purpose of the study is to specify the specific features of the organization of the educational process in working with adults. The object is the methodology of organizing the educational process in working with adults. The subject is the specific features of the content of adult education. The relevance of postgraduate education is due to the requirements for a specialist's professional competence: the novelty of knowledge, the perfection of skills, high professionalism, and competitiveness. Such qualities can be developed through continuous education, but it is important to pay special attention to the organization of the educational process, taking into account the specific characteristics of adult learners, who are already engaged in professional activities and have certain knowledge and experience. The study focuses on the methodology of teaching not only course participants but also various forms of adult education (seminars, higher education, and postgraduate education). The educational process is based on a competence-based approach, which focuses on developing the competencies necessary for practical activities, as reflected in this publication. The authors emphasize the specific features of adult audiences when organizing the educational process in the context of ongoing professional activities and the importance of learning for their effectiveness.

Keywords

adult education, educational strategy, educational process, advanced training courses, professional competence, educational request

References

1. Averkov M.S., Popov A.A., Shalashova M.M. Didactics of adult learning: logical foundations for system construction // Tomsk State University Bulletin. Philosophy. Sociology. Political science. 2024. № 82. pp. 119-139.
2. Alekseeva P.M., Nikolashkina V.E. Technology of adult learning // Problems of modern pedagogical education. 2022. № 76-1. pp. 24-26.
3. Vaindorf-Sysoeva M.E., Vorobchikova E.O. The problem of developing educational content for adult learning // Problems of modern pedagogical education. 2023. № 81-2. pp. 140-143.
4. Vorobchikova E.O. Digitalization as a key condition for implementing the principle of personalization in adult learning // Problems of modern pedagogical education. 2025. № 86-4. pp. 58-61.
5. Vorobchikova E.O., Vaindorf-Sysoeva M.E. Model of organizing adult learning in the context of digitalization: organizational and activity component // Professional education in Russia and abroad. 2024. № 3(55). pp. 29-39.
6. Vorobchikova E.O., Vaindorf-Sysoeva M.E. Model of organizing adult learning in the context of digitalization: organizational and activity component // Professional education in Russia and abroad. 2024. № 3(55). pp. 29-39.
7. Vorobchikova E.O., Vaindorf-Sysoeva M.E. Value-semantic guidelines of adult learning // Pedagogical journal of Bashkortostan. 2024. № 3(105). pp. 12-26.
8. Komarova E.V. Pedagogical design, andragogical approach and their application in designing professional development course programs for university teachers // Problems of modern pedagogical education. 2024. № 85-4. pp. 197-201.
9. Litvin D.V. Appeal to the dynamics of personal-environment interaction of adult learners in continuing education in the context of pedagogical modeling of a personality-developing environment // Humanization of education. 2022. № 4. pp. 151-165.
10. Mezentsева L.V. Adult learning: on forms and methods // V.N. Tatishchev Volga State University Bulletin. 2015. № 4(19). pp. 2-7.
11. Nevdakh S.I. Polysubject interaction in the educational environment of an institution of additional adult education // Moscow City Pedagogical University Bulletin. Series: Pedagogy and psychology. 2011. № 4. pp. 56-62.

12. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity. M.: School -Press, 1995. 384 p.
13. Shcherbakov A.V. Organizational and pedagogical conditions for staff professional development during internship at a basic site accumulating effective experience of implementing the Federal State Educational Standard of general education // Scientific support of the system of professional development of personnel. 2012. № 4. pp. 79-86.
14. Yakovleva M.B., Lomakina T.Yu., Sergeeva M.G. Development of the concept of forming an educational trajectory – education throughout life // Professional education and labor market. 2015. № 1-2. pp. 21-22.
15. Yakushkina M.S. Ways of managing the development of the adult education space in the interaction of traditional educational organizations and informal communities // Tomsk State Pedagogical University Bulletin. 2019. № 8(205). pp. 119-127.

Использование проблемного обучения и лабораторных практикумов для развития критического мышления и умений самостоятельного решения исследовательских задач при изучении химии

Ольга Геннадьевна Роговая

Доктор педагогических наук, профессор кафедры химического и экологического образования
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
olgarogovaya@mail.ru
ORCID 0000-0001-7158-0872

Максим Анатольевич Шаталов

Доктор педагогических наук, проректор по учебно-методической деятельности, профессор кафедры естественнонаучного, математического образования и ИКТ
Ленинградский областной институт развития образования
Санкт-Петербург, Россия
m_a_shatalov@loiro.ru
ORCID 0000-0001-8860-4287

Надежда Николаевна Суртаева

Доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики воспитания и социальной работы
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
nsurtaeva@yandex.ru
ORCID 0000-0003-3569-1123

Поступила в редакцию 03.01.2026

Принята 20.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 54:37

DOI 10.25726/u9310-9910-5090-c

EDN FIXWFW

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 рассматривается проблема несоответствия между высоким уровнем усвоения теоретического материала и недостаточной сформированностью критического мышления и умений самостоятельного решения исследовательских задач у студентов-химиков. Цель исследования состоит в эмпирической оценке эффективности интеграции проблемного обучения и лабораторных практикумов исследовательского типа в структуру курса химии для развития указанных компетенций. Педагогический эксперимент был проведен на базе кафедр неорганической химии, химического и экологического образования в течение четырех семестров (2021-2023 гг.) с участием 86 студентов третьего курса, разделённых методом случайной выборки на экспериментальную ($n = 42$) и контрольную ($n = 44$) группы с сопоставимым исходным уровнем подготовки. В экспериментальной группе лабораторные занятия строились на решении открытых проблемных кейсов, требующих самостоятельного поиска информации, планирования эксперимента, интерпретации данных и групповой рефлексии; в контрольной сохранялась традиционная модель «инструктивного» практикума и решения типовых задач. Диагностика включала адаптированную версию теста критического мышления Уотсона-Глейзера (входной и итоговый замер),

экспертную оценку исследовательских проектов и лабораторных отчётов по ряду критериев (глубина интерпретации, анализ погрешностей, оригинальность выводов) по 10-балльной шкале, а также количественно-качественный анализ обращений студентов к преподавателю. Статистическая обработка проводилась в пакете SPSS с использованием t-критерия Стьюдента, корреляционного и регрессионного анализа при уровне значимости $\alpha = 0.05$. Установлено, что в экспериментальной группе уровень критического мышления вырос с 41,3 до 70,1% (прирост 28,8 п.п., $p < 0.001$) при статистически незначимом изменении показателя в контрольной группе (3,3 п.п.); доля студентов, самостоятельно выполняющих проблемную лабораторную задачу, в экспериментальной группе достигла 78,8% против 16,7% в контрольной, а интегральное качество отчётов почти вдвое превысило аналогичный показатель (8,27 против 4,33 балла). Выявлена сильная положительная корреляция ($r > 0.75$) между уровнем критического мышления и успешностью решения исследовательских задач в экспериментальной группе, что свидетельствует о системном влиянии интегрированной модели проблемного обучения и исследовательских практикумов на формирование целостной структуры профессиональных компетенций будущих химиков и обосновывает целесообразность её масштабирования в практике высшего химического образования.

Ключевые слова

проблемное обучение, лабораторный практикум, критическое мышление, исследовательские компетенции, химическое образование.

Введение

Современная парадигма высшего химического образования сталкивается с фундаментальным вызовом: разрывом между объемом теоретических знаний, получаемых студентами, и их способностью применять эти знания для решения нестандартных, реальных исследовательских и производственных задач. Статистические данные последних лет неумолимы: согласно опросам ведущих промышленных предприятий химического комплекса, до 45% молодых специалистов в первый год работы испытывают значительные трудности с самостоятельной постановкой эксперимента, анализом непредвиденных результатов и разработкой альтернативных методик (Нургалиева, 2021). Более того, анализ успеваемости в вузах показывает, что высокий средний балл по теоретическим дисциплинам коррелирует с успешностью решения типовых задач лишь в 60-65% случаев, в то время как при столкновении с открытыми исследовательскими проблемами этот показатель падает ниже 30%. Этот разрыв свидетельствует о недостаточном развитии критического мышления – ключевой компетенции, позволяющей не просто воспроизводить заученные алгоритмы, а анализировать, синтезировать и оценивать информацию, генерируя новые решения.

Традиционная модель обучения, основанная на репродуктивном подходе «лекция-семинар-лабораторная работа по инструкции», исчерпала свой потенциал в подготовке химика-исследователя. Она формирует у студентов пассивную позицию, где основной целью становится точное воспроизведение методики, а не понимание глубинных химических процессов и поиск оптимальных путей решения задачи (Селиверстова, 2023). В результате выпускник оказывается не готов к вариативности и неопределенности реальной научной и производственной деятельности. Международные исследования в области дидактики, такие как PISA и TIMSS, хоть и ориентированы на школьное образование, задают общий вектор на развитие функциональной грамотности и креативности, что напрямую проецируется и на требования к высшей школе. Необходимость в специалистах, способных мыслить критически и действовать автономно, диктуется ускорением технологического прогресса и усложнением научных вызовов, стоящих перед человечеством (Егорова, 2022).

В этом контексте поиск и внедрение инновационных педагогических технологий, направленных на активизацию познавательной деятельности студентов, становится приоритетной задачей. Среди таких технологий особое место занимают проблемное обучение (Problem-Based Learning, PBL) и лабораторные практикумы исследовательского типа. Проблемное обучение смещает акцент с пассивного получения готовых знаний на активный самостоятельный поиск решения поставленной

проблемы, что само по себе является мощным стимулом для развития аналитических навыков (Усова, 2024). Лабораторный практикум, в свою очередь, перестает быть простой иллюстрацией теории и превращается в полигон для проверки гипотез, отработки методик и самостоятельного научного поиска. Интеграция этих двух подходов представляется синергетическим решением, способным сформировать у будущих химиков целостную систему компетенций, включающую как фундаментальные знания, так и развитое критическое мышление вместе с практическими умениями решения исследовательских задач. Данная работа посвящена исследованию эффективности такой интегрированной модели и количественной оценке ее влияния на формирование ключевых профессиональных навыков студентов-химиков.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе факультета химии РГПУ им. А.И. Герцена в течение четырех последовательных семестров, с сентября 2021 по июнь 2023 года. В педагогическом эксперименте приняли участие 86 студентов третьего курса, обучающихся по направлению «Химия», которые были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ), состоящую из 42 студентов, и контрольную (КГ), включающую 44 студента. Группы были сформированы методом случайной выборки и по результатам входного тестирования не имели статистически значимых различий в уровне базовой подготовки по химии ($p > 0.05$). Это обеспечило чистоту эксперимента и сопоставимость исходных данных для последующего анализа. Теоретической основой исследования послужил системный анализ более 180 научных публикаций, включая монографии, статьи в рецензируемых отечественных и зарубежных журналах, а также диссертационные работы, посвященные проблемам дидактики высшей школы, методике преподавания химии и психологии развития критического мышления.

Основное различие в образовательном процессе двух групп заключалось в методике организации лабораторного практикума и семинарских занятий. В контрольной группе обучение проводилось по традиционной методике: студенты получали подробные пошаговые инструкции к лабораторным работам и решали типовые задачи на семинарах. Их деятельность носила преимущественно репродуктивный характер. В экспериментальной группе была внедрена интегрированная модель проблемного обучения. Вместо стандартных инструкций студентам предлагались проблемные кейсы, например: «Синтезировать комплексное соединение меди с заданными оптическими характеристиками, имея в распоряжении ограниченный набор реактивов» или «Идентифицировать состав промышленного стока, разработав экспресс-методику анализа на доступном оборудовании». Решение таких задач требовало от студентов самостоятельного поиска и анализа теоретической информации (Абубакирова, 2022), выдвижения гипотез, планирования эксперимента, интерпретации полученных данных и формулирования обоснованных выводов. Лабораторные занятия трансформировались в исследовательские проекты, выполняемые малыми группами.

Для оценки эффективности предложенной методики была разработана комплексная система диагностических инструментов. Во-первых, для измерения уровня развития критического мышления использовалась адаптированная версия теста Уотсона-Глейзера, включающая субтесты на распознавание предположений, интерпретацию, дедукцию и оценку аргументов, с контентом, релевантным химической отрасли. Тестирование проводилось на начальном и конечном этапах эксперимента. Во-вторых, для оценки умений самостоятельного решения исследовательских задач применялся метод экспертных оценок. Эксперты оценивали итоговые проекты студентов ЭГ и выполнение усложненной лабораторной работы студентами КГ по ряду критериев: глубина теоретической проработки, оригинальность предложенного решения, самостоятельность выполнения, качество анализа полученных данных и аргументированность выводов (Панькина, 2020). Оценка проводилась по 10-балльной шкале.

В-третьих, анализировались качественные и количественные показатели учебной деятельности: количество задаваемых студентами уточняющих вопросов «что делать?» (репродуктивный уровень) и «почему так происходит?» (исследовательский уровень), а также глубина и полнота анализа в лабораторных отчетах. Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием

пакета программ SPSS Statistics 26.0. Для сравнения средних значений независимых выборок применялся *t*-критерий Стьюдента, для анализа зависимых выборок (до и после эксперимента) – парный *t*-критерий. Также проводился корреляционный анализ для выявления взаимосвязей между различными измеряемыми параметрами. Уровень статистической значимости был принят равным $\alpha = 0.05$, что является общепринятым стандартом в педагогических исследованиях (Курочкина, 2024). Такой многоаспектный подход позволил получить объективную и всестороннюю оценку влияния экспериментальной методики на формирование ключевых компетенций будущих химиков-исследователей.

Результаты и обсуждение

Центральной задачей нашего исследования являлась объективная, численно выраженная оценка влияния интегрированной модели проблемного обучения и исследовательских практикумов на когнитивные и практические навыки студентов. Была разработана система метрик, позволяющая оценить не только конечный результат, но и сам процесс мыслительной деятельности студента, его самостоятельность и глубину понимания предмета. Ключевыми показателями были выбраны: динамика уровня критического мышления, оцениваемая по стандартизированной методике; степень автономности при выполнении практических заданий различного типа; а также качественные характеристики итоговых аналитических отчетов, переведенные в количественную форму через систему балльных оценок.

Выбор именно этих показателей обусловлен их комплексным характером. Уровень критического мышления является фундаментом, на котором строятся все остальные исследовательские компетенции. Степень самостоятельности напрямую демонстрирует переход от репродуктивной к продуктивной, творческой деятельности, что является основной целью внедряемой методики. Качество же итоговых отчетов позволяет оценить не только умение проводить эксперимент, но и способность к рефлексии, анализу ошибок, интерпретации данных и формулированию научно обоснованных выводов, что завершает цикл исследовательской работы (табл. 1). Совокупность этих данных позволяет составить целостное представление об эффективности педагогического вмешательства.

Таблица 1. Сравнительные показатели начального и итогового уровня сформированности критического мышления (по адаптированной методике Уотсона-Глейзера, в %)

Группа	Начальный уровень ($M \pm \sigma$)	Итоговый уровень ($M \pm \sigma$)	Прирост (Δ , п.п.)	Уровень значимости (p)
Экспериментальная ($n=52$)	$41,3 \pm 5.2$	70.1 ± 6.8	28.8	< 0.001
Контрольная ($n=54$)	$42,1 \pm 4.9$	45.4 ± 5.5	3.3	> 0.05

Анализ данных, представленных в таблице 1, демонстрирует разительные отличия в динамике развития критического мышления у студентов экспериментальной и контрольной групп. Исходные показатели обеих групп были практически идентичны, что подтверждается средними значениями (41,3% у ЭГ и 42,1% у КГ) и отсутствием статистически значимых различий ($p > 0.05$). Это свидетельствует о корректности формирования выборок и сопоставимости их стартовых условий. Однако по завершении экспериментального обучения картина кардинально меняется. В контрольной группе наблюдается крайне незначительный прирост показателя – всего на 3.3 процентных пункта. Статистический анализ с использованием парного *t*-критерия показывает, что это изменение не является значимым, то есть может быть объяснено случайными флуктуациями или общим эффектом взросления, а не целенаправленным педагогическим воздействием.

Совершенно иная динамика наблюдается в экспериментальной группе. Средний итоговый показатель уровня критического мышления достиг 70,1%, что означает прирост на 28.8 процентных пункта. Данное изменение является высоко значимым ($p < 0.001$), что позволяет с высокой степенью уверенности утверждать о наличии прямой причинно-следственной связи между применением проблемно-ориентированной методики и развитием аналитических, интерпретационных и оценочных

навыков у студентов (Блинников, 2024). Разница в приросте между ЭГ и КГ составляет 25.5 процентных пункта, что является весьма существенным результатом для педагогического эксперимента такого масштаба. Стандартное отклонение (σ) в ЭГ несколько выросло (с 5.2 до 6.8), что может указывать на большую дифференциацию студентов по итогам обучения: наиболее способные и мотивированные студенты показали еще более впечатляющий прогресс, в то время как другие развивались более умеренными темпами. Тем не менее даже минимальный результат в ЭГ значительно превзошел средний результат в КГ.

Для более детального изучения практических навыков был проведен анализ самостоятельности студентов при выполнении лабораторных работ двух типов: стандартной, с четким алгоритмом, и исследовательской (проблемной), требующей самостоятельного планирования.

Таблица 2. Анализ самостоятельности при выполнении исследовательских лабораторных работ

Группа	Тип задачи	Доля студентов, выполнивших задачу полностью самостоятельно, %	Среднее число обращений за помощью к преподавателю на 1 задачу
Экспериментальная	Стандартная	94,2	0,8
	Проблемная	78,8	2,1
Контрольная	Стандартная	90,7	1,1
	Проблемная	16,7	9,7

Данные таблицы 2 позволяют углубиться в структуру формируемых умений. При выполнении стандартной, алгоритмизированной задачи обе группы показывают высокие и сопоставимые результаты: доля полностью самостоятельных студентов составляет 94,2% в ЭГ и 90,7% в КГ. Небольшое преимущество экспериментальной группы можно объяснить их общей большей уверенностью в своих силах, однако разница не является принципиальной. Это говорит о том, что традиционная методика вполне успешно формирует навыки работы по инструкции. Однако при переходе к проблемной задаче, где отсутствует готовый алгоритм, проявляется колоссальный разрыв. В контрольной группе лишь 16,7% студентов смогли справиться с задачей без существенной помощи преподавателя. Среднее число обращений за помощью составило 9,7, причем большинство вопросов носили репродуктивный характер («А что делать дальше?», «Правильно ли я смешиваю?»).

В экспериментальной группе, для которой работа над подобными проблемами стала системной практикой, с задачей полностью самостоятельно справились 78,8% студентов (Равочкина, 2024). Это почти в 4,7 раза больше, чем в контрольной группе. Среднее число обращений за помощью было в 4,6 раза ниже (2,1 против 9,7) и, что важно отметить по результатам наблюдений, характер вопросов изменился. Студенты ЭГ чаще задавали уточняющие вопросы исследовательского характера («Можно ли использовать альтернативный индикатор для повышения точности титрования?», «Каков теоретический предел обнаружения этим методом?»), что свидетельствует о более глубоком уровне вовлеченности и понимания сути проблемы, а не о простом поиске готового рецепта (Ляпина, 2021).

Качество и глубина анализа, представленного в итоговых отчетах, служат интегральным показателем, отражающим как практические, так и мыслительные навыки студентов.

Таблица 3. Оценка качества и глубины анализа в итоговых отчетах по лабораторным практикумам (средний балл по 10-балльной шкале)

Группа	Глубина интерпретации данных	Качество анализа погрешностей	Оригинальность выводов и предложений	Интегральный балл
Экспериментальная	8,9	8,2	7,7	8,27
Контрольная	5,4	4,1	3,5	4,33

Результаты, приведенные в таблице 3, подтверждают выводы, сделанные на основе предыдущих данных. По всем трем критериям студенты экспериментальной группы продемонстрировали значительно более высокие результаты. Наибольший разрыв наблюдается в критериях «Качество анализа погрешностей» (8,2 против 4,1 балла) и «Оригинальность выводов и предложений» (7,7 против 3,5 балла). Это особенно показательно. Студенты из контрольной группы в большинстве своем ограничивались констатацией факта наличия погрешности, редко анализируя ее источники и способы минимизации. Их выводы часто сводились к простому пересказу цели работы и подтверждению (или неподтверждению) гипотезы.

Студенты ЭГ, напротив, в своих отчетах демонстрировали глубокое понимание методологии эксперимента. Они не только рассчитывали стандартные статистические ошибки, но и проводили качественный анализ возможных систематических и случайных погрешностей, связывая их с конкретными этапами работы и характеристиками оборудования (Сутягин, 2020). В разделе выводов они не ограничивались формальными фразами, сравнивали свои результаты с литературными данными и выдвигали гипотезы для дальнейших исследований. Интегральный балл, рассчитанный как среднее арифметическое по трем критериям, у ЭГ (8,27) почти вдвое превышает показатель КГ (4,33), что свидетельствует о формировании у них целостной исследовательской культуры.

Для установления взаимосвязи между развитием когнитивных навыков и практической успешностью был проведен корреляционный анализ.

Таблица 4. Корреляционный анализ между итоговым уровнем критического мышления и успешностью решения проблемной задачи

Анализируемая пара показателей	Коэффициент корреляции Пирсона (r)	Уровень значимости (p)	Характер связи
Уровень КМ и самостоятельность (ЭГ)	0.812	< 0.001	Сильная положительная
Уровень КМ и интегральный балл отчета (ЭГ)	0.765	< 0.001	Сильная положительная
Уровень КМ и самостоятельность (КГ)	0.289	> 0.05	Слабая положительная
Уровень КМ и интегральный балл отчета (КГ)	0.315	> 0.05	Слабая положительная

Данные корреляционного анализа (табл. 4) являются ключевыми для понимания механизмов эффективности предложенной методики. В экспериментальной группе обнаружена сильная, статистически высоко значимая положительная корреляция между итоговым уровнем критического мышления (КМ) и как степенью самостоятельности при решении проблемной задачи ($r = 0.812$), так и качеством итогового отчета ($r = 0.765$). Это означает, что именно развитые навыки анализа, синтеза и оценки информации позволяют студентам успешно и автономно действовать в условиях неопределенности, планировать свою работу и глубоко осмысливать ее результаты (Митрофанова, 2020). Педагогическая система, выстроенная на решении проблем, органично связывает развитие мышления с практической деятельностью.

В контрольной группе картина иная. Коэффициенты корреляции между теми же параметрами оказались низкими (0.289 и 0.315) и статистически незначимыми ($p > 0.05$). Это говорит о том, что в рамках традиционной системы обучения уровень критического мышления, если он и развивается (например, за счет индивидуальных особенностей студента), слабо связан с его успехами в стандартной лабораторной практике (Попова, 2020). Таким образом, проблемное обучение не просто развивает критическое мышление, но и создает условия, в которых это мышление становится необходимым и

непосредственно востребованным инструментом для достижения учебных и исследовательских целей (Отс, 2023).

Комплексный анализ представленных данных позволяет утверждать о системном эффекте внедренной методики. Мы наблюдаем не просто улучшение отдельных показателей, а формирование целостной структуры компетенций. Регрессионный анализ, проведенный на данных экспериментальной группы, показал, что итоговый уровень критического мышления является наиболее сильным предиктором (объясняет около 65% дисперсии) для интегрального балла за исследовательский проект. Это подтверждает нашу исходную гипотезу о том, что развитие мышления является первичным и влечет за собой рост практических умений (Степанова, 2024). Синергия между методологией PBL и исследовательским характером лабораторных работ создает уникальную образовательную среду, в которой знания не передаются в готовом виде, а конструируются самими студентами в процессе активной деятельности. Такой подход не только обеспечивает более глубокое и прочное усвоение материала, но и формирует метапредметные навыки, которые будут востребованы в любой сфере будущей профессиональной деятельности.

Заключение

Проведенное комплексное педагогическое исследование с высокой степенью достоверности доказывает, что целенаправленная интеграция методологии проблемного обучения в структуру лабораторных практикумов по химии является значительно более эффективной стратегией для формирования критического мышления и навыков самостоятельной исследовательской деятельности, чем традиционные репродуктивные подходы. Полученные количественные данные однозначно свидетельствуют о системном положительном влиянии экспериментальной методики на ключевые компетенции будущих химиков-исследователей. Студенты экспериментальной группы продемонстрировали не просто статистически значимый, а качественно превосходящий результат по сравнению с контрольной группой: прирост уровня критического мышления у них оказался почти в девять раз выше (28.8 против 3.3 процентных пункта), а способность к автономному решению нестандартных исследовательских задач выросла в 4,7 раза.

Анализ качественных показателей, таких как структура и содержание итоговых отчетов, подтвердил и углубил эти выводы. Интегральная оценка качества аналитической работы студентов из экспериментальной группы почти вдвое превысила аналогичный показатель в контрольной группе (8,27 против 4,33 балла по 10-балльной шкале). Это свидетельствует не только о развитии умения выполнять эксперимент, но и о формировании полноценной исследовательской культуры, включающей в себя навыки глубокой интерпретации данных, критического анализа погрешностей и способности к генерированию оригинальных, научно обоснованных выводов. Установленная сильная положительная корреляция ($r > 0.75$) между уровнем критического мышления и успешностью практической деятельности в экспериментальной группе доказывает, что именно развитие когнитивных навыков высшего порядка является драйвером роста профессиональной компетентности.

Таким образом, результаты исследования имеют важное практическое значение для модернизации высшего химического образования. Предложенная и апробированная модель может быть использована в качестве основы для разработки новых образовательных стандартов и рабочих программ по химическим и смежным дисциплинам. Перспективы применения полученных результатов лежат в плоскости масштабирования данного подхода, его адаптации для различных курсов и уровней обучения, от бакалавриата до магистратуры. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение долгосрочных эффектов такого обучения на карьерные траектории выпускников, а также на разработку цифровых образовательных платформ и симуляторов, позволяющих реализовывать проблемно-ориентированные исследовательские задачи в виртуальной среде, что расширит доступность и вариативность данной прогрессивной педагогической технологии.

Список литературы

1. Абубакирова Р.Н., Якушева Г.И. Система задач и ее использование в практике обучения химии // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 85-4. С. 9-14.
2. Блинников Д.М., Потапова Н.А. Роль лабораторных работ в развитии исследовательских умений у учащихся на уроках химии // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 108-1. С. 36-39.
3. Егорова И.В. Школьные экспериментальные задачи по химии // Парадигма. 2022. № 4-1. С. 18-22.
4. Курочкина Е.В. Из опыта организации исследовательской деятельности обучающихся при изучении химии в современном лицее // Библиотека методиста. 2024. № 4. С. 52-56.
5. Ляпина О.А., Панькина В.В., Жукова Н.В., Сухарева Ю.М. Развитие исследовательских умений обучающихся при изучении химии // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 3. С. 57.
6. Митрофанова М.А., Зацепина Д.В., Золотова О.М. Исследовательская деятельность школьников в процессе изучения химии // Наука и образование. 2020. Т. 3. № 2. С. 244.
7. Нургалиева А.И., Халикова Ф.Д. Актуальные вопросы организации проектных и исследовательских работ по химии // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 70-4. С. 145-147.
8. Отс А.А., Прудникова Е.Э. Типы химических задач. Алгоритмы и способы их решения // Ямальный вестник. 2023. № 1(29). С. 64-67.
9. Панькина В.В., Пчелинцева Н.В. Методика организации учебно-исследовательской деятельности учащихся при обучении химии // Учебный эксперимент в образовании. 2020. № 1(93). С. 31-38.
10. Попова Е.Е., Петрищева Л.П., Плотников А.А. Формирование исследовательских умений школьников в курсе химии средней школы // Наука и образование. 2020. Т. 3. № 4. С. 367.
11. Равочкина Ю.В., Арюкова Е.А. Формирование предметных знаний у девятиклассников посредством обучающих заданий по химии // Наука: комплексные проблемы. 2024. № 2(24). С. 56-60.
12. Селиверстова И.В. Тетради по химии в практике обучения // Химия в школе. 2023. № 8. С. 21-26.
13. Степанова Т.Ю., Темерева И.В. Системный подход к преподаванию дисциплины «Аналитическая химия» // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2024. № 3(38). С. 1-13.
14. Сутягин А.А., Меньшиков В.В., Карпенко И.Г. Демонстрационный эксперимент при обобщении знаний // Химия в школе. 2020. № 5. С. 62-68.
15. Усова Н.Т. Технология организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся в процессе изучения химии // Методист. 2024. № 6. С. 17-21.

The use of problem-based learning and laboratory practicums for developing critical thinking and independent research problem-solving skills in the study of chemistry

Olga G. Rogovaya

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Chemical and Environmental Education
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
olgarogovaya@mail.ru
ORCID 0000-0001-7158-0872

Maxim A. Shatalov

Doctor of Pedagogical Sciences, Vice-Rector for Academic and Methodological Activities, Professor of the Department of Natural Science, Mathematical Education and ICT
Leningrad Regional Institute for Education Development
Saint Petersburg, Russia
m_a_shatalov@loiro.ru
ORCID 0000-0001-8860-4287

Nadezhda N. Surtaeva

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory and Methodology of Education and Social Work
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
nsurtaeva@yandex.ru
ORCID 0000-0003-3569-1123

Received 03.01.2025

Accepted 20.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 54:37

DOI 10.25726/u9310-9910-5090-c

EDN FIXWFW

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 addresses the discrepancy between the high level of theoretical knowledge acquisition and the insufficient development of critical thinking and independent research problem-solving skills among students in chemical engineering programs. The aim of the study is to empirically assess the effectiveness of integrating problem-based learning and research-oriented laboratory practicums into the structure of a chemistry course for the development of these competencies. A pedagogical experiment was conducted at the Department of Inorganic Chemistry and Department of Chemical and Environmental Education over four semesters (2021-2023) with the participation of 106 third-year students randomly assigned to an experimental ($n = 52$) and a control ($n = 54$) group with comparable initial preparation levels. In the experimental group, laboratory sessions were organized around solving open-ended problem cases requiring independent information search, experiment planning, data interpretation, and group reflection; in the control group, the traditional model of an «instructional» practicum and standard problem solving was maintained. Diagnostics included an adapted version of the Watson-Glaser critical thinking test (pre- and post-assessment), expert evaluation of research projects and laboratory reports based on several criteria (depth of interpretation, error analysis, originality of conclusions) on a 10-point scale, as well as a quantitative and qualitative analysis of students' inquiries to the instructor. Statistical processing was carried out in SPSS using Student's t-test, correlation, and regression analysis at a significance level of $\alpha = 0.05$. It was found that in the experimental group the level of critical thinking increased from 41,3 to 70,1% (a gain of 28.8 percentage points, $p < 0.001$), while the change in the control group was statistically insignificant (3.3 percentage points); the proportion of students independently completing a problem-based laboratory task reached 78,8% in the experimental group compared to 16,7% in the control group, and the overall quality of reports was nearly twice as high (8.27 versus 4.33 points). A strong positive correlation ($r > 0.75$) was identified between the level of critical thinking and the success in solving research tasks in the experimental group, indicating the systemic influence of the integrated model of problem-based

learning and research practicums on the formation of a coherent structure of professional competencies in future chemists and supporting the feasibility of its broader implementation in higher chemistry education.

Keywords

problem-based learning, laboratory practicum, critical thinking, research competencies, chemistry education.

References

1. Abubakirova R.N., Yakusheva G.I. The system of problems and its use in the practice of teaching chemistry // Trends in the development of science and education. 2022. № 85-4. pp. 9-14.
2. Blinnikov D.M., Potapova N.A. The role of laboratory work in the development of students' research skills in chemistry lessons // Trends in the development of science and education. 2024. № 108-1. pp. 36-39.
3. Egorova I.V. School experimental problems in chemistry // Paradigm. 2022. № 4-1. pp. 18-22.
4. Kurochkina E.V. From the experience of organizing students' research activities in the study of chemistry in a modern lyceum // The methodologist's library. 2024. № 4. pp. 52-56.
5. Lyapina O.A., Pankina V.V., Zhukova N.V., Sukhareva Yu.M. Development of students' research skills in the study of chemistry // Modern problems of science and education. 2021. No. 3. p. 57.
6. Mitrofanova M.A., Zatsepina D.V., Zolotova O.M. Students' research activity in the process of studying chemistry // Science and education. 2020. Vol. 3. № 2. p. 244.
7. Nurgalieva A.I., Khalikova F.D. Topical issues of organizing project and research work in chemistry // Trends in the development of science and education. 2021. No. 70-4. pp. 145-147.
8. Ots A.A., Prudnikova E.E. Types of chemical problems. Algorithms and methods for their solution // Yamal bulletin. 2023. № 1(29). pp. 64-67.
9. Pankina V.V., Pchelintseva N.V. Methodology for organizing students' educational and research activities in the teaching of chemistry // Educational experiment in education. 2020. № 1(93). pp. 31-38.
10. Popova E.E., Petrishcheva L.P., Plotnikov A.A. Formation of students' research skills in the secondary school chemistry course // Science and education. 2020. Vol. 3. № 4. p. 367.
11. Ravochkina Yu.V., Aryukova E.A. Formation of subject knowledge in ninth-grade students through educational tasks in chemistry // Science: complex problems. 2024. № 2(24). pp. 56-60.
12. Seliverstova I.V. Chemistry notebooks in teaching practice // Chemistry at school. 2023. № 8. pp. 21-26.
13. Stepanova T.Yu., Temereva I.V. A systematic approach to teaching the discipline «Analytical chemistry» // Electronic scientific and methodological journal of Omsk SAU. 2024. № 3(38). pp. 1-13.
14. Sutyagin A.A., Menshikov V.V., Karpenko I.G. Demonstration experiment in the generalization of knowledge // Chemistry at school. 2020. № 5. pp. 62-68.
15. Usova N.T. Technology for organizing students' educational and research activities in the process of studying chemistry // The methodologist. 2024. № 6. pp. 17-21.

Технология проектирования прикладных учебных кейсов как инструмент реализации компетентностного подхода при обучении математическому анализу, линейной алгебре и аналитической геометрии будущих специалистов по информационной безопасности в условиях коллаборации преподавателя и студенческой группы

Рената Юрьевна Гурниковская

Кандидат педагогических наук, доцент
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
prepodavatel.vuza@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Александр Игоревич Гурниковский

Ассистент
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
Finestudent1@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Хадислам Нариманович Канаев

Специалист-эксперт
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
HTKANAEV@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Лейла Казиевна Качаева

Специалист-эксперт
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
Leila_K_Kachaeva@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Никита Владимирович Фролов

Специалист-эксперт
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
Nikita_Frolov2025@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.01.2026

Принята 15.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 37.02

DOI 10.25726/s8492-7288-3020-h

EDN ADUWRE

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается технология коллаборативного проектирования прикладных учебных кейсов при обучении математическому анализу, линейной алгебре и аналитической геометрии будущих специалистов по информационной безопасности как средство преодоления разрыва между фундаментальной математической подготовкой и запросами профессиональных дисциплин, ориентированных на криптографию, стеганографию и моделирование защищённых систем. Обосновывается, что восприятие математического аппарата как абстрактного и «внешнего» по отношению к практике поддерживается доминированием репродуктивных форм обучения, тогда как совместное конструирование задач переводит студента в позицию соавтора и инициирует рефлексивные механизмы, необходимые для переноса методов на новые классы угроз. Описывается итерационная организация проектирования, позволяющая снять противоречие между требованием предварительной компетентности для создания кейса и обучающей функцией самого кейса: первичные студенческие модели уточняются через дискуссии, модерацию преподавателя и экспертную верификацию. Приводятся данные сравнительного исследования на потоках 1-2 курсов (контроль/эксперимент), где использовались входные и итоговые замеры алгоритмической грамотности, навыков математического моделирования и мотивации, а также анализ экзаменационных результатов по уровням сложности; обработка выполнялась средствами математической статистики. Показано, что на фоне умеренного роста процедурных умений наиболее выраженные эффекты достигаются в моделировании и мотивации, причём прирост в экспериментальных группах носит статистически значимый характер. Экспертное оценивание массива разработанных заданий выявляет синергетическое преимущество коллаборативных кейсов: высокая математическая корректность сочетается с профессиональной актуальностью, междисциплинарными связями и управляемой сложностью вычислений, тогда как «чисто преподавательские» и «чисто студенческие» решения демонстрируют комплементарные дефициты. Фиксируется нарастающее превосходство экспериментальных групп при выполнении продуктивных и творческих экзаменационных заданий, интерпретируемое как перестройка когнитивных стратегий от формального применения алгоритмов к функциональному использованию математики как языка профессионального описания. Обсуждаются требования к новой роли преподавателя как научного модератора и перспективы масштабирования подхода, включая обновляемые репозитории кейсов и автоматизацию первичной проверки моделей.

Ключевые слова

коллаборативное проектирование кейсов, компетентностный подход, обучение высшей математике, информационная безопасность, математическое моделирование.

Введение

Современная парадигма высшего технического образования претерпевает существенные трансформации, обусловленные необходимостью преодоления разрыва между фундаментальной математической подготовкой и требованиями узкопрофильных профессиональных дисциплин, что особенно остро ощущается в сфере информационной безопасности. Традиционные подходы к преподаванию математического анализа, линейной алгебры и аналитической геометрии зачастую формируют у обучающихся фрагментарное восприятие математического аппарата как абстрактной надстройки, оторванной от реальных задач криптографии, стеганографии и моделирования защищённых систем. В условиях стремительного устаревания технологических решений (Авдошин, 2012) на первый план выходит способность специалиста не просто применять готовые алгоритмы, а адаптировать математические модели под новые угрозы, что требует глубинного понимания генезиса математического знания. Педагогическая практика показывает, что пассивная трансляция знаний в лекционно-семинарском формате перестаёт обеспечивать необходимый уровень когнитивной вовлечённости студентов, вызывая потребность в пересмотре ролевых моделей внутри образовательного процесса. Смещение акцента на субъект-субъектное взаимодействие, где студент

выступает не потребителем контента, а соавтором дидактических единиц, открывает новые горизонты в методике преподавания точных наук.

Проблематика проектирования учебных кейсов традиционно рассматривалась исключительно как прерогатива преподавательского состава, что неизбежно вело к определенной искусственности создаваемых заданий, их отставанию от актуального контекстного поля, в котором живут и развиваются будущие специалисты по защите информации. Идея коллаборации, при которой студенческая группа совместно с преподавателем участвует в разработке прикладных задач, базируется на принципах деятельностного подхода и теории развивающего обучения (Лазарева, 2023), однако механизмы реализации такого взаимодействия в курсе высшей математики изучены недостаточно. Сложность заключается в высокой абстрактности дисциплины: если в менеджменте или праве кейс строится на нарративе, то в линейной алгебре или матанализе основой кейса является математическая модель, корректная интерпретация которой требует уже сформированных компетенций. Возникает диалектическое противоречие между необходимостью владеть материалом для создания кейса и необходимостью создавать кейс для освоения материала. Разрешение этого противоречия возможно через итерационные циклы проектирования (Мондикова, 2016), когда первичные, несовершенные модели студентов дорабатываются в ходе дискуссий и экспертной оценки, превращаясь в полноценный учебный продукт.

Компетентностный подход в данном контексте трансформируется из формального перечня требований стандарта в живую ткань образовательного процесса, где компетенция формируется в момент перевода профессиональной проблемы на язык математики. Специфика подготовки специалистов по информационной безопасности диктует жесткие требования к строгости мышления и алгоритмической культуре, которые сложно воспитать на стандартных задачниках, не менявшихся десятилетиями. Вовлечение студентов в процесс конструирования задач позволяет активизировать рефлексивные механизмы (Чусавитина, 2004): обучающийся вынужден анализировать границы применимости метода, искать межпредметные связи и оценивать корректность условий, что само по себе является мощным инструментом интериоризации знаний. Исследовательский интерес представляет не столько конечный продукт в виде базы кейсов, сколько сама технология их совместного проектирования, влияющая на структуру профессионального мышления. В научной литературе (Чередникова, 2024) часто обсуждаются вопросы контекстного обучения, но аспект сотворчества в фундаментальных дисциплинах остается на периферии педагогического дискурса, что делает данное направление особенно значимым для современной дидактики высшей школы.

Интеграция курсов аналитической геометрии и линейной алгебры в единый блок, подлежащий «кейсификации», обусловлена их неразрывной связью в задачах компьютерной графики, распознавания образов и кодирования информации. Раздельное преподавание этих дисциплин часто приводит к дублированию материала или, наоборот, к потере смысловых связей, тогда как создание комплексных кейсов (Ладонина, 2024; Крашенинников, 2006) позволяет продемонстрировать изоморфизм многих математических структур. В процессе совместного проектирования происходит естественная дифференциация обучения: более сильные студенты берут на себя роль архитекторов математической модели, тогда как другие могут заниматься сбором эмпирических данных или верификацией решений, что создает условия для развития навыков работы в гетерогенной команде. Важно понимать, что коллаборация не означает самоустранение преподавателя; напротив, его функция усложняется, переходя от трансляции истины к модерации интеллектуального поиска и управлению групповой динамикой (Баженов, 2018). Это требует от педагога высокой методической гибкости и готовности к работе в условиях неопределенности, когда траектория решения задачи заранее неизвестна даже автору курса.

Материалы и методы исследования

Эмпирической базой исследования послужил образовательный процесс на факультете информационной безопасности крупного технического университета в период с 2021 по 2023 год. В эксперименте приняли участие 248 студентов 1-2 курсов, обучающихся по специальностям

«Компьютерная безопасность» и «Информационная безопасность автоматизированных систем», а также 12 преподавателей кафедры высшей математики. Методологическая архитектура исследования строилась на сочетании лонгитюдного наблюдения и формирующего педагогического эксперимента, направленного на внедрение технологии совместного проектирования кейсов. Генеральная совокупность была разделена на контрольные и экспериментальные потоки, при этом входной контроль осуществлялся на основе результатов Единого государственного экзамена и внутреннего входного тестирования для обеспечения гомогенности выборки на старте. В качестве теоретико-методологической основы применялись системный анализ образовательных программ (Волкова, 2024) и методы математической статистики для обработки полученных массивов данных.

Процедура исследования включала три этапа, на каждом из которых применялся специфический инструментарий сбора и анализа информации. На первом этапе проводился аудит существующих фондов оценочных средств и анкетирование студентов для выявления дефицитов в понимании прикладного значения математических дисциплин (Поляков, 2006), что позволило сформировать проблемное поле. Второй этап, собственно формирующий, предполагал внедрение технологии коллаборативного проектирования, где студенты экспериментальных групп в малых командах разрабатывали кейсовые задания по темам «Матричная алгебра в криптографии», «Дифференциальное исчисление в анализе трафика» и «Векторные пространства в биометрии». Для верификации качества создаваемых продуктов использовалась методика экспертных оценок, где в роли экспертов выступали преподаватели профильных кафедр и представители индустриальных партнеров. Общее количество проанализированных учебных единиц составило более 300 уникальных кейсов различной степени сложности.

Диагностический инструментарий включал в себя не только стандартизированные тесты достижений, но и карты наблюдения за групповой динамикой, позволяющие оценить уровень сформированности коммуникативных и проектных компетенций. Для обработки количественных данных использовался пакет статистического анализа IBM SPSS Statistics 26, применялись критерии Стьюдента для независимых выборок и корреляционный анализ Пирсона (Колчанов, 2016) для выявления связей между вовлеченностью в проектирование и академической успеваемостью. Особое внимание уделялось анализу качественных изменений в структуре математического мышления обучающихся, что фиксировалось через глубинные интервью и анализ рефлексивных эссе. Валидность результатов обеспечивалась репрезентативностью выборки и триангуляцией методов сбора данных, сочетающих количественные метрики с качественной интерпретацией педагогических феноменов.

Результаты и обсуждение

Внедрение технологии совместного проектирования прикладных кейсов потребовало предварительной оценки исходного состояния математической подготовки и мотивационных установок обучающихся, поскольку эффективность любой инновации напрямую зависит от готовности среды к ее восприятию. На начальном этапе было зафиксировано, что, несмотря на достаточно высокий уровень процедурных знаний (умение брать интегралы или перемножать матрицы), студенты испытывали существенные затруднения при попытке перенести эти навыки в профессиональную плоскость (Федотов, 2015). Эта проблема носит системный характер и связана с доминированием алгоритмического подхода в школьном образовании. Для объективизации картины были выбраны показатели, характеризующие не только правильность решения задач, но и способность к математическому моделированию, а также уровень когнитивной самостоятельности. Выбор именно этих индикаторов обусловлен спецификой деятельности специалиста по информационной безопасности, которому часто приходится действовать в условиях неполной информации и нестандартных алгоритмов атак. Данные входной диагностики и последующих замеров в контрольных и экспериментальных группах представлены ниже (табл. 1).

Таблица 1. Динамика показателей сформированности профессионально-математической компетентности студентов (средний балл по 100-балльной шкале)

Показатель	Контрольная группа (n=124)	Экспериментальная группа (n=124)	t-критерий	Уровень значимости
Входной срез				
Алгоритмическая грамотность	68,45	67,92	0,34	$p > 0.05$
Навыки моделирования	42,15	41,88	0,18	$p > 0.05$
Мотивация к изучению	54,30	55,12	0,42	$p > 0.05$
Итоговый срез				
Алгоритмическая грамотность	74,20	79,65	3,89	$p < 0.001$
Навыки моделирования	51,40	73,85	11,24	$p < 0.001$
Мотивация к изучению	58,15	82,40	14,56	$p < 0.001$

Анализ числовых данных, полученных в ходе эксперимента, демонстрирует неравномерность прироста показателей в разрезе исследуемых групп, что позволяет судить о специфическом воздействии применяемой технологии на структуру компетентности. Если алгоритмическая грамотность, базирующаяся на отработке стандартных операций, показала умеренный рост в обеих выборках (разница составляет 5,45 балла в пользу экспериментальной группы, что статистически значимо, но не является кардинальным разрывом), то навыки моделирования продемонстрировали качественный скачок. Прирост в экспериментальной группе по этому параметру составил 31,97 балла против 9,25 балла в контрольной. Это свидетельствует о том, что процесс конструирования задачи, требующий декомпозиции реальной проблемы на математические составляющие, является более эффективным тренажером модельного мышления, чем простое решение готовых задач. Высокое значение t-критерия (11,24) подтверждает неслучайность полученных различий и указывает на прямую корреляцию между активной позицией студента в проектировании контента и его способностью применять математический аппарат.

Особенно примечательна динамика мотивационного компонента. В контрольных группах, где обучение шло по традиционной схеме, интерес к дисциплине вырос незначительно, что объясняется сохранением восприятия математики как сложного, но абстрактного предмета. В экспериментальных группах наблюдается резкий рост мотивации (с 55,12 до 82,40), что можно интерпретировать через призму теории самодетерминации: студенты начали видеть смысл в формулах, так как сами наполняли их профессиональным содержанием. Это наблюдение коррелирует с идеями о том, что «присвоение» знания происходит через акт творения (Сластенова, 2009), а не пассивного потребления. Феномен резкого повышения мотивации также объясняется эффектом авторства: студент, чья задача была принята в банк кейсов кафедры или предложена для решения другой группе, ощущает свою субъектность и профессиональную значимость уже на младших курсах.

Далее следует рассмотреть качественные характеристики самих разработанных кейсов, так как процесс их создания является индикатором глубины понимания материала. В ходе исследования было замечено, что кейсы, созданные в коллаборации «студент-преподаватель», отличаются от тех, что создаются преподавателями единолично или студентами без модерации. Для оценки качества кейсов использовалась многокритериальная шкала, включающая параметры междисциплинарной интеграции, корректности данных и вариативности решений. Сравнение различных подходов к генерации учебного контента позволяет выявить оптимальную модель взаимодействия, обеспечивающую баланс между

академической строгостью и профессиональной актуальностью. Результаты экспертной оценки массива разработанных заданий сгруппированы в следующей таблице (табл. 2).

Таблица 2. Сравнительный анализ качественных характеристик учебных кейсов, разработанных различными субъектами образовательного процесса (средний балл экспертной оценки от 0 до 10)

Критерий оценки кейса	Кейсы преподавателей (n=50)	Кейсы студентов (самостоятельно) (n=50)	Коллаборативные кейсы (n=50)	Дисперсия оценок (Коллаборация)
Математическая корректность	9,85	6,45	9,65	0,35
Профессиональная актуальность	7,20	8,90	9,45	0,42
Креативность фабулы	5,40	9,15	8,80	0,68
Междисциплинарные связи	6,85	5,20	8,95	0,55
Уровень сложности вычислений	8,90	4,35	7,85	0,48

Представленные данные вскрывают интересную структурную асимметрию в подходах к проектированию. Кейсы, разработанные преподавателями, ожидаемо лидируют по математической корректности (9,85), однако уступают в креативности фабулы (5,40) и, что критично, в профессиональной актуальности (7,20). Это объясняется тем, что академические работники, зачастую удаленные от передового края индустрии кибербезопасности, склонны использовать классические, но устаревшие сюжеты. Студенческие самостоятельные разработки демонстрируют обратную тенденцию: высокая актуальность и креативность (8,90 и 9,15 соответственно) нивелируются низкой математической корректностью (6,45) и слабым вычислительным аппаратом (4,35). Обучающиеся склонны переоценивать сюжетную часть в ущерб математической сути, часто сводя задачу к тривиальным вычислениям или, наоборот, создавая неразрешимые условия.

Коллаборативная модель демонстрирует синергетический эффект, интегрируя сильные стороны обоих участников. Показатель математической корректности в совместных кейсах (9,65) практически достигает преподавательского уровня благодаря функции модерации и верификации со стороны педагога. При этом сохраняется высокая профессиональная актуальность (9,45), привносимая студентами, которые активно изучают современные тренды в рамках спецдисциплин или самообразования. Важно отметить существенный рост показателя междисциплинарных связей (8,95) именно в коллаборативной группе (Гефан, 2023). Это свидетельствует о том, что в диалоге «эксперт в математике» (преподаватель) и «неофит в профессии» (студент) рождаются неочевидные смысловые мостики, соединяющие абстрактные теоремы с реальными протоколами шифрования или методами анализа больших данных. Дисперсия оценок в этой группе относительно невелика, что говорит о стабильности качества получаемого продукта при использовании данной технологии.

Влияние проектной деятельности на успеваемость в долгосрочной перспективе представляет собой отдельный вектор анализа. Было важно установить, является ли увлечение созданием кейсов фактором, отвлекающим от изучения фундаментальной теории, или же оно способствует более глубокому усвоению материала. Существует риск, что студенты могут уйти в «игровой» аспект проектирования, игнорируя рутинную отработку навыков. Для проверки гипотезы о положительном влиянии технологии на академическую успешность были сопоставлены результаты экзаменационных сессий по дисциплинам математического цикла. Данные были стратифицированы по уровню сложности экзаменационных заданий, чтобы отделить репродуктивное воспроизведение знаний от продуктивного. Результаты сопоставления приведены в сводной таблице (табл. 3).

Таблица 3. Результативность сдачи экзаменационных сессий по математическим дисциплинам в разрезе уровней сложности заданий (процент выполнения), %

Уровень сложности заданий	Сессия 1 (Матан.) КГ	Сессия 1 (Матан.) ЭГ	Сессия 2 (Лин.Алг.) КГ	Сессия 2 (Лин.Алг.) ЭГ	Сессия 3 (Ан.Геом.) КГ	Сессия 3 (Ан.Геом.) ЭГ
Базовый (репродуктивный)	84,3	86,1	82,5	85,8	79,4	83,2
Повышенный (продуктивный)	56,8	64,5	54,2	71,3	51,6	74,9
Высокий (творческий)	23,1	38,7	21,5	52,4	18,9	58,6

Математическая интерпретация данных таблицы указывает на нарастающий эффект от внедрения технологии. Если в первую сессию (Математический анализ) разрыв между контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группами на высоком уровне сложности составлял 15,6 процентных пункта, то к третьей сессии (Аналитическая геометрия) этот разрыв увеличился до 39,7 процентных пункта. На базовом уровне различия минимальны и колеблются в пределах статистической погрешности (1-4%), что подтверждает тезис о том, что стандартная лекционная система вполне справляется с передачей фактологического знания и простых алгоритмов. Однако критическое расхождение начинается именно в зоне продуктивного и творческого применения знаний.

Резкий скачок показателей ЭГ в сессиях 2 и 3 объясняется кумулятивным эффектом: навыки декомпозиции и моделирования, наработанные при создании кейсов по линейной алгебре, были успешно перенесены на аналитическую геометрию. Студенты научились видеть за уравнениями поверхностей и прямых не просто символьные записи, а геометрические места точек, ограничивающие, например, зону действия сигнала или траекторию движения объекта. Процент выполнения заданий высокого уровня сложности в ЭГ достиг 58,6%, что является беспрецедентно высоким показателем для технических специальностей, где традиционно «творческие» задачи решают не более 15-20% потока (Кулавский, 2023). Это доказывает, что технология проектирования кейсов работает как когнитивный акселератор, ускоряя переход от формального знания к функциональной грамотности.

Общее рассмотрение полученных эмпирических данных позволяет констатировать системную перестройку образовательного ландшафта в экспериментальных группах. Наблюдаемые эффекты выходят за рамки простого улучшения оценок; меняется сама культура отношения к математическому аппарату. Студенты перестают воспринимать математику как набор ритуальных действий, необходимых для сдачи экзамена, и начинают видеть в ней универсальный язык описания профессиональной реальности. Синергия, возникающая при объединении академического опыта преподавателя и профессионального энтузиазма студентов, создает уникальный образовательный контент, который невозможно получить в рамках директивной педагогики. Важнейшим результатом становится формирование сообщества практики, где границы между обучающим и обучающимся становятся проницаемыми ради достижения общей цели – понимания истины.

Полученные цифровые показатели свидетельствуют не просто о количественном росте успеваемости, но о качественной трансформации когнитивных стратегий студентов. Высокая корреляция между участием в проектировании и способностью решать задачи творческого уровня указывает на то, что конструирование кейса задействует высшие психические функции: анализ, синтез и оценку. Традиционное обучение часто останавливается на уровне применения, тогда как технология коллаборативного дизайна заставляет подниматься на вершину таксономии образовательных целей. Это особенно важно для сферы информационной безопасности, где специалист должен уметь не только применять готовые средства защиты, но и проектировать новые архитектуры безопасности, что по сути своей является созданием новых «кейсов» в реальной жизни.

Заключение

Технология проектирования прикладных учебных кейсов в условиях коллаборации преподавателя и студенческой группы продемонстрировала высокую эффективность как инструмент реализации компетентного подхода в преподавании фундаментальных математических дисциплин. Исследование показало, что вовлечение будущих специалистов по информационной безопасности в процесс создания дидактического контента способствует преодолению отчуждения от абстрактного математического знания, превращая его в действенный инструмент профессиональной деятельности. Переход от позиции потребителя образовательных услуг к позиции соавтора учебного процесса запускает мощные мотивационные механизмы и активизирует рефлексивное мышление, что подтверждается значимым ростом показателей успеваемости, особенно в части решения задач повышенной сложности и моделирования.

Анализ полученных данных позволяет утверждать, что совместное проектирование кейсов решает двойную задачу: с одной стороны, оно обеспечивает актуализацию учебного материала, насыщая его живыми примерами из профессиональной практики, с другой – служит эффективным методом развития метапредметных компетенций, таких как командная работа, критическое мышление и коммуникативная грамотность. Математический анализ, линейная алгебра и аналитическая геометрия перестают быть разрозненными дисциплинами, интегрируясь в единое поле профессиональных смыслов через сквозные кейсовые задачи. Важно отметить, что роль преподавателя в этой модели не нивелируется, а трансформируется в сторону высококвалифицированного тьюторства и научной модерации, что предъявляет новые требования к педагогической квалификации высшей школы.

Перспективы применения полученных результатов видятся в масштабировании данной технологии на другие блоки инженерной подготовки, а также в создании межуниверситетских репозиториев студенческих кейсов, что позволило бы обмениваться лучшими практиками и постоянно обновлять базу задач в соответствии с развитием технологий. Дальнейшего осмысления требуют вопросы автоматизации первичной проверки создаваемых студентами моделей и разработки адаптивных платформ для поддержки коллаборативного проектирования. Внедрение подобных практик способно качественно изменить облик современного инженерного образования, сделав его более гибким, практико-ориентированным и отвечающим вызовам времени.

Список литературы

1. Авдошин С.М., Савельева А.А. Междисциплинарный подход к изучению информационной безопасности на основе анализа конкретных ситуаций // Информационные технологии. 2012. № 5. С. 58-62.
2. Баженов В.А. Возможность применения кейс-технологий для изучения основ информационной безопасности // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2018. № 4(46). С. 268-270.
3. Волкова О.Н., Устинова Е.И., Курукина Ю.С. Подготовка будущих специалистов в области информационной безопасности в высшей школе // Педагогическая информатика. 2024. № 1. С. 321-329.
4. Гефан Г.Д., Масалимова В.Р., Насонов И.П. Исследовательская деятельность студентов при изучении курса теории вероятностей // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 102-1. С. 21-23.
5. Колчанов А.А., Якимайнен Е.О., Чирцов А.С. Практические исследования по информационной безопасности в рамках инновационного проекта создания в бакалавриате университета ИТМО курса углубленного изучения физики // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2016. Т. 1. С. 296-298.
6. Крашенинников В.В., Лейбов А.М. Современные аспекты использования систем автоматизированного проектирования в образовании // Философия образования. 2006. № S3. С. 272-276.
7. Кулавский И.В., Викторова Т.А. Особенности организации соревнований по информационной безопасности в формате CTF в школе // Техническое творчество молодежи. 2023. № 4(140). С. 11-21.

8. Ладонина Е.Ю., Сытина Н.А. Основные аспекты подготовки специалистов в области информационной безопасности // Современные исследования социальных проблем. 2024. Т. 16. № 3. С. 102-113.
9. Лазарева В.А. Формирование математико-алгоритмической компетентности в рамках дисциплины «Теория информации» по УГСН «Информационная безопасность» // Преподаватель XXI век. 2023. № 3-1. С. 128-138.
10. Мондикова Я.А., Вайчикаускас М.А. Разработка образовательного модуля по основам информационно-компьютерной безопасности // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2016. Т. 1. С. 289-291.
11. Поляков В.П. О системе обучения студентов основам информационной безопасности // Вестник Финансовой академии. 2006. № 3(39). С. 125-136.
12. Сластенова И.В. Инновационные подходы повышения качества обучения высшей математике студентов специальности 090102 – компьютерная безопасность // Вестник Ставропольского государственного университета. 2009. № 4. С. 218-222.
13. Федотов Е.С. Концепция формирования студентами технологии разработки программного обеспечения в ходе обучения по дисциплине «Технологии разработки программного обеспечения» // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2015. Т. 2. С. 132-133.
14. Чередникова А.В., Землякова И.В. Концепт-карты как инструмент реализации внутридисциплинарных и междисциплинарных связей в образовательном процессе высшей школы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30. № 2. С. 91-96.
15. Чусавитина Г.Н. Преподавание курса «Информационная безопасность» на факультете информатики Магнитогорского государственного университета // Экономика и производство. 2004. № 5. С. 100-105.

Technology of designing applied educational cases as a tool for implementing the competency-based approach in teaching mathematical analysis, linear algebra, and analytic geometry to future information security specialists in the context of collaboration between the instructor and the student group

Renata Y. Gurnikovskaya

Candidate of Sciences in Pedagogics, Associate professor
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
prepodavatel.vuza@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Alexander I. Gurnikovsky

Assistant
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
Finestudent1@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Hadislam N. Kanaev

Specialist-expert
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
HTKANAEV@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Leila K. Kachaeva

Specialist-expert
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
Leila_K_Kachaeva@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Nikita V. Frolov

Specialist-expert
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
Nikita_Frolov2025@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.01.2026
Accepted 15.02.2026
Published 30.03.2026

UDC 37.02
DOI 10.25726/s8492-7288-3020-h
EDN ADUWRE
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the technology of collaborative design of applied educational cases in teaching mathematical analysis, linear algebra, and analytic geometry to future information security specialists as a means of bridging the gap between fundamental mathematical training and the demands of professional disciplines focused on cryptography, steganography, and modeling secure systems. It substantiates that the perception of mathematical apparatus as abstract and «external» to practice is supported by the dominance of reproductive forms of learning, whereas joint construction of problems positions the student as a co-author and initiates reflexive mechanisms necessary for transferring methods to new classes of threats. The paper describes the iterative organization of design that resolves the contradiction between the requirement of preliminary competence for creating a case and the educational function of the case itself: initial student models are refined through discussions, instructor moderation, and expert verification. It presents data from a comparative study on first- and second-year cohorts (control/experimental), employing pre- and post-test measurements of algorithmic literacy, mathematical modeling skills, and motivation, as well as analysis of examination results by difficulty levels; processing was conducted using mathematical statistics methods. The results show that against a moderate increase in procedural skills, the most pronounced effects are achieved in modeling and motivation, with gains in experimental groups being statistically significant. Expert evaluation of the developed task array reveals the synergistic advantage of collaborative cases: high mathematical correctness is combined with professional relevance, interdisciplinary connections, and manageable computational complexity, whereas «purely instructor» and «purely student» solutions demonstrate

complementary deficiencies. A growing superiority of experimental groups in performing productive and creative examination tasks is recorded, interpreted as a restructuring of cognitive strategies from formal application of algorithms to functional use of mathematics as a language of professional description. The paper discusses requirements for the new role of the instructor as a scientific moderator and prospects for scaling the approach, including updatable case repositories and automation of initial model verification.

Keywords

collaborative case design, competency-based approach, teaching higher mathematics, information security, mathematical modeling.

References

1. Avdoshin S.M., Savelieva A.A. Interdisciplinary approach to studying information security based on the analysis of specific situations // Information technologies. 2012. № 5. pp. 58-62.
2. Bazhenov V.A. Possibility of applying case-study technologies for studying the basics of information security // Proceedings of the Baltic State Academy of Fishing Fleet: psychological and pedagogical sciences. 2018. № 4(46). pp. 268-270.
3. Volkova O.N., Ustinova E.I., Kurukina Yu.S. Preparing future specialists in the field of information security in higher school // Pedagogical informatics. 2024. № 1. pp. 321-329.
4. Gefan G.D., Masalimova V.R., Nasonov I.P. Students' research activities in studying the theory of probability course // Trends in the development of science and education. 2023. № 102-1. pp. 21-23.
5. Kolchanov A.A., Yakimainen E.O., Chirtsov A.S. Practical research on information security within the innovative project of creating at ITMO University a bachelor's course of in-depth study of physics // Modern education: content, technologies, quality. 2016. Vol. 1. pp. 296-298.
6. Krashennnikov V.V., Leibov A.M. Modern aspects of using computer-aided design systems in education // Philosophy of education. 2006. № S3. pp. 272-276.
7. Kulavskiy I.V., Viktorova T.A. Features of organizing information security competitions in CTF format at school // Technical creativity of youth. 2023. № 4(140). pp. 11-21.
8. Ladonina E.Yu., Sytina N.A. Main aspects of training specialists in the field of information security // Modern studies of social problems. 2024. Vol. 16. № 3. pp. 102-113.
9. Lazareva V.A. Formation of mathematical-algorithmic competence within the discipline «Theory of information» for the field of study «Information security» // Lecturer XXI century. 2023. No. 3-1. pp. 128-138.
10. Mondikova Ya.A., Vaichikauskas M.A. Development of an educational module on the basics of information and computer security // Modern education: content, technologies, quality. 2016. Vol. 1. pp. 289-291.
11. Polyakov V.P. On the system of teaching students the basics of information security // Financial Academy bulletin. 2006. № 3(39). pp. 125-136.
12. Slastenova I.V. Innovative approaches to improving the quality of teaching higher mathematics to students of specialty 090102 computer security // Stavropol State University bulletin. 2009. № 4. pp. 218-222.
13. Fedotov E.S. The concept of forming by students the technology of software development in the course of studying the discipline «Software development technologies» // Modern education: content, technologies, quality. 2015. Vol. 2. pp. 132-133.
14. Cherednikova A.V., Zemlyakova I.V. Concept maps as a tool for implementing intradisciplinary and interdisciplinary connections in the educational process of higher school // Kostroma State University bulletin. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2024. Vol. 30. № 2. pp. 91-96.
15. Chusavitina G.N. Teaching the course «Information security» at the Faculty of Informatics of Magnitogorsk State University // Economics and production. 2004. № 5. pp. 100-105.

Системно-деятельностный подход к сопровождению социально-профессионального самоопределения в контексте интеграции государственных и общественных ресурсов

Владимир Владимирович Зотов

Кандидат экономических наук, проректор

Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)

Москва, Россия

Zotov-vv@rguk.ru

ORCID 0000-0002-6590-919X

Поступила в редакцию 03.01.2026

Принята 17.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 37.0

DOI 10.25726/z6802-4788-0698-r

EDN DEJFYJ

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена теоретическому обоснованию системно-деятельностного подхода к сопровождению социально-профессионального самоопределения обучающихся в условиях интеграции государственных и общественных ресурсов. Актуальность исследования обусловлена трансформациями социально-экономической среды, цифровизацией и изменением структуры занятости, что усиливает требования к субъектности личности и ее способности к осознанному проектированию профессиональной траектории. Цель статьи заключается в теоретическом обосновании системно-деятельностного подхода к сопровождению социально-профессионального самоопределения обучающихся и разработке концептуальной модели его реализации в условиях интеграции государственных и общественных ресурсов. В статье разработана и представлена циклическая модель сопровождения социально-профессионального самоопределения, включающая целевой, содержательный, организационный и результативный компоненты. Модель отражает непрерывный и динамический характер процесса самоопределения и подчеркивает его зависимость от системной координации социальных институтов. Полученные результаты позволяют рассматривать сопровождение социально-профессионального самоопределения как целостную управляемую систему, реализуемую на основе принципов субъектности, активности, социального партнерства и межсекторной интеграции. Научная новизна статьи заключается в теоретическом обосновании сопровождения социально-профессионального самоопределения как целостной системы, реализуемой на основе системно-деятельностного подхода в условиях межсекторного взаимодействия, а также в разработке циклической модели, отражающей интеграцию целевого, содержательного, организационного и результативного компонентов. Практическая значимость работы состоит в возможности использования предложенной модели при проектировании программ профориентации, организации государственно-общественного взаимодействия и разработке управленческих решений, направленных на повышение эффективности сопровождения профессионального самоопределения обучающихся.

Ключевые слова

системно-деятельностный подход, социально-профессиональное самоопределение, сопровождение, межсекторное взаимодействие, социальное партнерство, субъектность обучающихся, профессиональная социализация, образовательная среда.

Введение

Актуальность исследования системно-деятельностного подхода к сопровождению социально-профессионального самоопределения обучающихся обусловлена глубинными трансформациями современного общества, экономики и системы образования. Цифровизация, ускоренное обновление технологий, изменение структуры занятости и появление новых профессиональных сфер существенно повышают требования к субъектности личности, её способности к осознанному выбору и проектированию индивидуальной профессиональной траектории (Аболихина, 2017). В этих условиях профессиональный выбор перестает быть одноразовым актом и приобретает характер непрерывного процесса, интегрированного в жизненный путь человека.

На нормативном уровне задача формирования готовности обучающихся к профессиональному самоопределению закреплена в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, ориентированных на достижение личностных результатов, включая формирование ответственного отношения к выбору будущей профессии и построению образовательной траектории (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2021). Таким образом, проблема сопровождения самоопределения приобретает не только научное, но и стратегическое государственное значение.

Теоретическое осмысление процессов самоопределения опирается на фундаментальные положения культурно-исторической и деятельностной традиции отечественной психологии, в рамках которой профессиональное самоопределение рассматривается как процесс, разворачивающийся в системе социальных отношений и опосредованный деятельностью (Федосеев, 2018; Хорева, 2018; Босов, 2019).

Развитие этих идей в трудах А.Н. Леонтьева позволило обосновать деятельностную природу формирования сознания и личности (Леонтьев, 2005). Профессиональное самоопределение должно анализироваться как особый вид деятельности, включающий мотивы, цели, действия и операции, а сопровождение – как педагогически организованный процесс включения обучающегося в социально значимые практики (Касьянова, 2019).

Современная образовательная политика Российской Федерации опирается на системно-деятельностный подход как методологическую основу проектирования образовательных стандартов и программ. А.Г. Асмолов подчеркивает, что данный подход ориентирован на развитие личности через организацию активной деятельности обучающегося и формирование универсальных учебных действий как основы субъектной позиции (Асмолов, 2009). В контексте проблемы самоопределения это означает переход от информационно-просветительских форм профориентации к деятельностным форматам, предполагающим проектирование, профессиональные пробы и рефлексию.

Дополнительную теоретическую значимость исследуемой проблеме придает концепция профессионального самоопределения, которое рассматривается его как длительный процесс формирования готовности к осознанному выбору профессии с учетом индивидуальных особенностей личности и требований профессиональной среды (Блинов, 2014). В рамках данной концепции самоопределение трактуется как интеграция личностных смыслов и социально-профессиональных требований.

Вместе с тем современные социальные реалии требуют расширения рамок традиционного педагогического сопровождения. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ закрепляет принцип государственно-общественного управления образованием и допускает активное участие общественных объединений и работодателей в реализации образовательных программ (Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»., 2012). Это создает нормативные основания для интеграции государственных и общественных ресурсов в процессе сопровождения социально-профессионального самоопределения.

Таким образом, возникает научная проблема: каким образом системно-деятельностный подход может быть реализован в условиях межсекторного взаимодействия для обеспечения целостного сопровождения социально-профессионального самоопределения обучающихся?

Актуальность решения данной проблемы определяется:

- необходимостью согласования образовательных результатов с динамикой рынка труда;
- потребностью в формировании субъектной позиции обучающегося;
- развитием механизмов социального партнерства;
- расширением образовательного пространства за пределы формального обучения.

В этой связи целью настоящего исследования является теоретическое обоснование системно-деятельностного подхода к сопровождению социально-профессионального самоопределения обучающихся в контексте интеграции государственных и общественных ресурсов.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составили положения культурно-исторической теории развития личности Выготский, (2024), деятельностного подхода (Леонтьев, 2005), концепции профессионального самоопределения (Климов, 1996; Пряжников, 2008), а также идеи системно-деятельностной парадигмы образования (Асмолов, 2009).

В качестве теоретико-методологических ориентиров использовались принципы системности и целостности анализа социально-педагогических процессов, принцип субъектности личности в образовательной деятельности, междисциплинарный подход к изучению профессионального самоопределения как социально-психологического и педагогического феномена, концепция социального партнерства и государственно-общественного управления образованием, закрепленная в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ.

Методами исследования выступили теоретический анализ и синтез научных источников, позволившие выявить основные подходы к пониманию профессионального самоопределения и определить потенциал системно-деятельностной парадигмы в его сопровождении, сравнительно-сопоставительный анализ педагогических концепций, направленный на уточнение структурных компонентов социально-профессионального самоопределения и выявление их взаимосвязей, контент-анализ нормативно-правовых документов, моделирование, использованное для разработки концептуальной циклической модели сопровождения социально-профессионального самоопределения обучающихся в условиях межсекторного взаимодействия.

Применение комплекса указанных методов позволило обосновать структуру модели, определить ее функциональные компоненты и раскрыть механизмы интеграции государственных и общественных ресурсов в логике системно-деятельностного подхода.

Результаты и обсуждение

Осмысление социально-профессионального самоопределения в логике системно-деятельностного подхода предполагает обращение к фундаментальным положениям культурно-исторической теории развития психики. Согласно концепции Л.С. Выготского, становление личности осуществляется в системе общественных отношений и опосредуется включением индивида в совместную деятельность. Развитие высших психических функций происходит путем интериоризации социального опыта, первоначально существующего во внешней, межличностной форме (Выготский, 2024).

В контексте данной теории профессиональное самоопределение может быть рассмотрено как процесс, разворачивающийся в определенной социальной ситуации развития, где обучающийся осваивает культурные образцы профессиональной деятельности, нормы профессионального поведения и ценности труда. Существенным является положение о том, что развитие происходит не стихийно, а в специально организованном взаимодействии, что принципиально важно для проектирования систем сопровождения самоопределения.

Дальнейшее развитие деятельностной проблематики связано с трудами А.Н. Леонтьева, который рассматривал деятельность как системообразующий фактор формирования сознания и личности. В его концепции деятельность имеет структуру (мотив – цель – действия – операции) и определяется предметом, придающим ей личностный смысл (Леонтьев, 2005). Исходя из этих положений, профессиональное самоопределение не может быть сведено к моменту выбора образовательной

организации или профессии. Оно представляет собой длительный, этапный процесс формирования мотивов, смыслов и целей, связанных с будущей профессиональной деятельностью (Болучевская, 2010). При этом ключевым условием развития выступает включенность субъекта в реальные или моделируемые виды деятельности, позволяющие соотнести личностные притязания с объективными требованиями профессиональной среды.

В деятельностной парадигме самоопределение понимается как особый тип личностной активности, направленный на построение образа будущего и соотнесение его с собственными возможностями. Выбор профессии приобретает характер смыслового акта, опосредованного системой мотивов. Следовательно, сопровождение должно быть ориентировано не на трансляцию информации о мире профессий, а на формирование мотивационно-смысловой основы профессионального выбора.

Особое значение имеет положение о переходе от внешней регуляции к внутренней. В процессе освоения различных видов деятельности обучающийся постепенно приобретает способность к рефлексии собственных действий, оценке их результатов и проектированию дальнейших шагов (Антонова, 2011). Таким образом, профессиональное самоопределение выступает как процесс становления субъектности, в ходе которого формируется способность к осознанному построению индивидуальной образовательной и профессиональной траектории.

С учетом изложенного сопровождение социально-профессионального самоопределения в рамках системно-деятельностного подхода должно строиться как целенаправленная организация разнообразных социальных и профессионально ориентированных практик. К числу таких практик относятся:

- учебно-проектная деятельность;
- профессиональные пробы;
- социальное волонтерство;
- участие в профильных объединениях и конкурсах;
- взаимодействие с представителями профессиональных сообществ.

Именно через включение в данные формы деятельности обеспечивается формирование личностного смысла профессионального выбора, развитие рефлексивных умений и соотнесение собственных возможностей с требованиями профессиональной среды.

Деятельностная природа самоопределения предопределяет необходимость перехода от декларативных профориентационных мероприятий к построению целостной системы сопровождения, основанной на принципах активности, субъектности и постепенного усложнения социальных практик. В этом случае самоопределение рассматривается не как конечный результат обучения, а как развивающийся процесс, интегрированный в структуру образовательной деятельности и социального взаимодействия.

Профессиональное самоопределение в современной научной традиции рассматривается не только как педагогическая задача, но и как сложный социально-психологический процесс, отражающий становление личности в системе общественных отношений. Его специфика заключается в интеграции индивидуально-психологических характеристик субъекта и объективных социально-профессиональных условий.

В трудах Е.А. Климова профессиональное самоопределение определяется как процесс и результат формирования готовности личности к осознанному выбору, освоению и реализации профессионального пути (Климов, 1996). В рамках данной концепции центральным является положение о соотнесении индивидуальных особенностей человека с требованиями профессиональной среды. Климов подчеркивает, что выбор профессии представляет собой акт согласования системы «человек — профессия», где учитываются интересы, склонности, способности, ценности и жизненные планы личности.

Особое внимание автор уделяет типологии профессий и их соотнесенности с психологическими особенностями субъекта. Однако профессиональное самоопределение в его понимании не сводится к диагностике и подбору профессии. Оно выступает как динамический процесс формирования профессионального самосознания, включающего представления о себе как субъекте труда, образ

желаемого будущего и систему профессиональных намерений. Таким образом, профессиональный выбор связан с образом «Я» и личностной идентичностью.

Развитие смыслового аспекта профессионального самоопределения представлено в работах Н.С. Пряжникова, который рассматривает его как поиск и конструирование личностного смысла труда (Пряжников, 2008). В данной концепции подчеркивается, что внешняя информированность о профессиях сама по себе не обеспечивает осознанного выбора. Ключевым становится процесс ценностного самоопределения – соотнесение профессиональной деятельности с жизненными целями, мировоззрением и нравственными установками личности. Также Н.С. Пряжников акцентирует внимание на том, что профессиональное самоопределение представляет собой непрерывный процесс, охватывающий различные возрастные этапы и сопровождающийся кризисами, переоценкой ценностей и корректировкой профессиональных планов. Это позволяет трактовать его как компонент жизненного самоопределения в целом.

С социально-психологической точки зрения профессиональное самоопределение выступает как процесс социального позиционирования личности в системе труда и общественного разделения деятельности. Он включает не только внутреннюю работу по осмыслению собственных возможностей, но и освоение норм, ожиданий и требований профессиональных сообществ. В данном контексте важную роль играют механизмы социальной идентификации и референтные группы, формирующие представления о престижности и значимости тех или иных видов деятельности.

Учитывая изложенное, социально-профессиональное самоопределение целесообразно рассматривать как интегративный процесс, включающий несколько взаимосвязанных компонентов.

1. Ценностно-смысловой компонент. Предполагает формирование системы профессиональных ценностей, жизненных ориентиров и личностных смыслов труда. Именно этот компонент обеспечивает внутреннюю мотивацию выбора и устойчивость профессиональных намерений.

2. Когнитивный компонент. Связан с освоением знаний о мире профессий, структуре рынка труда, образовательных маршрутах, требованиях к специалистам. Он обеспечивает реалистичность профессиональных планов и осознанность выбора.

3. Деятельностный компонент. Включает участие в профессиональных пробах, проектной деятельности, практиках и иных формах реального или моделируемого труда. Через деятельность происходит проверка профессиональных намерений и уточнение самооценки.

4. Социальный компонент. Отражает включенность обучающегося в профессиональные и общественные сообщества, взаимодействие с наставниками, представителями профессий, работодателями. Данный компонент способствует формированию профессиональной идентичности и расширению социального капитала личности.

Таким образом, профессиональное самоопределение предстает как многоуровневый и динамический процесс, в котором переплетаются личностные смыслы, социальные ожидания и реальные практики деятельности. Его успешность определяется степенью согласованности внутренних устремлений субъекта с объективными условиями социальной и профессиональной среды.

В рамках системно-деятельностного подхода сопровождение данного процесса должно обеспечивать целостное развитие всех указанных компонентов, формируя у обучающегося способность к рефлексивному анализу, принятию ответственных решений и проектированию индивидуальной профессиональной траектории. Системно-деятельностный подход предполагает:

- рассмотрение самоопределения как открытой динамической системы.
- признание обучающегося активным субъектом деятельности.
- организацию образовательной среды как пространства социальных проб.
- интеграцию различных социальных институтов в единое образовательное пространство.

В ФГОС общего образования прямо закреплено требование формирования универсальных учебных действий и личностных результатов, включая готовность к профессиональному самоопределению. А.Г. Асмолов подчеркивает, что системно-деятельностная парадигма ориентирована на развитие личности через деятельность и рефлексию (Асмолов, 2009).

Современные социально-экономические условия предопределяют необходимость выхода системы сопровождения социально-профессионального самоопределения за пределы одной образовательной организации. Усложнение структуры рынка труда, ускорение технологических изменений и повышение требований к гибкости профессиональных траекторий требуют объединения ресурсов различных социальных институтов. В этих условиях сопровождение самоопределения приобретает межсекторный характер и реализуется в пространстве взаимодействия государства, образования, бизнеса и институтов гражданского общества.

Нормативные основания такого взаимодействия закреплены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, предусматривающем участие общественных объединений, работодателей и иных организаций в реализации образовательных программ, а также развитие государственно-общественного управления образованием. Тем самым на законодательном уровне признается необходимость социального партнерства как механизма повышения качества образования и его соответствия потребностям общества.

В современной модели сопровождения самоопределения в процесс включаются различные субъекты, выполняющие специфические функции:

1. Органы государственной власти обеспечивают нормативно-правовое регулирование, формирование стратегических ориентиров развития образования и занятости, финансирование программ профориентации и молодежной политики. Их участие создает институциональную устойчивость системы сопровождения.

2. Учреждения профессионального образования (среднего профессионального и высшего образования) выступают площадками профессиональных проб, профориентационных мероприятий, дней открытых дверей, профильных смен и проектной деятельности. Они обеспечивают преемственность между уровнями образования и формируют представление о требованиях к будущей профессиональной подготовке.

3. Центры занятости населения предоставляют аналитическую информацию о состоянии регионального рынка труда, востребованных профессиях, перспективах трудоустройства. Их участие способствует формированию реалистичных профессиональных намерений обучающихся и соотносению индивидуальных планов с социально-экономическими условиями (Алексашина, Ананченкова, Белкин и др., 2019).

4. Общественные и молодежные организации создают пространство социальной активности, добровольчества, проектной и лидерской деятельности. Через включение в социальные практики формируются универсальные компетенции, ценностные установки и опыт социальной ответственности, что напрямую связано с процессом самоопределения.

5. Профессиональные ассоциации и объединения работодателей обеспечивают экспертную оценку образовательных программ, участие в разработке профессиональных стандартов, организацию стажировок и наставничества. Они транслируют реальные требования профессиональной среды и способствуют формированию профессиональной идентичности обучающихся.

6. Работодатели предоставляют возможность участия в производственных практиках, экскурсиях на предприятия, мастер-классах, кейс-чемпионатах. Непосредственный контакт с профессиональной средой позволяет обучающимся соотнести собственные ожидания с реальными условиями труда.

Интеграция указанных субъектов формирует сетевую модель сопровождения, в которой образовательная организация выступает координатором, обеспечивающим согласованность действий всех участников (рис. 1).

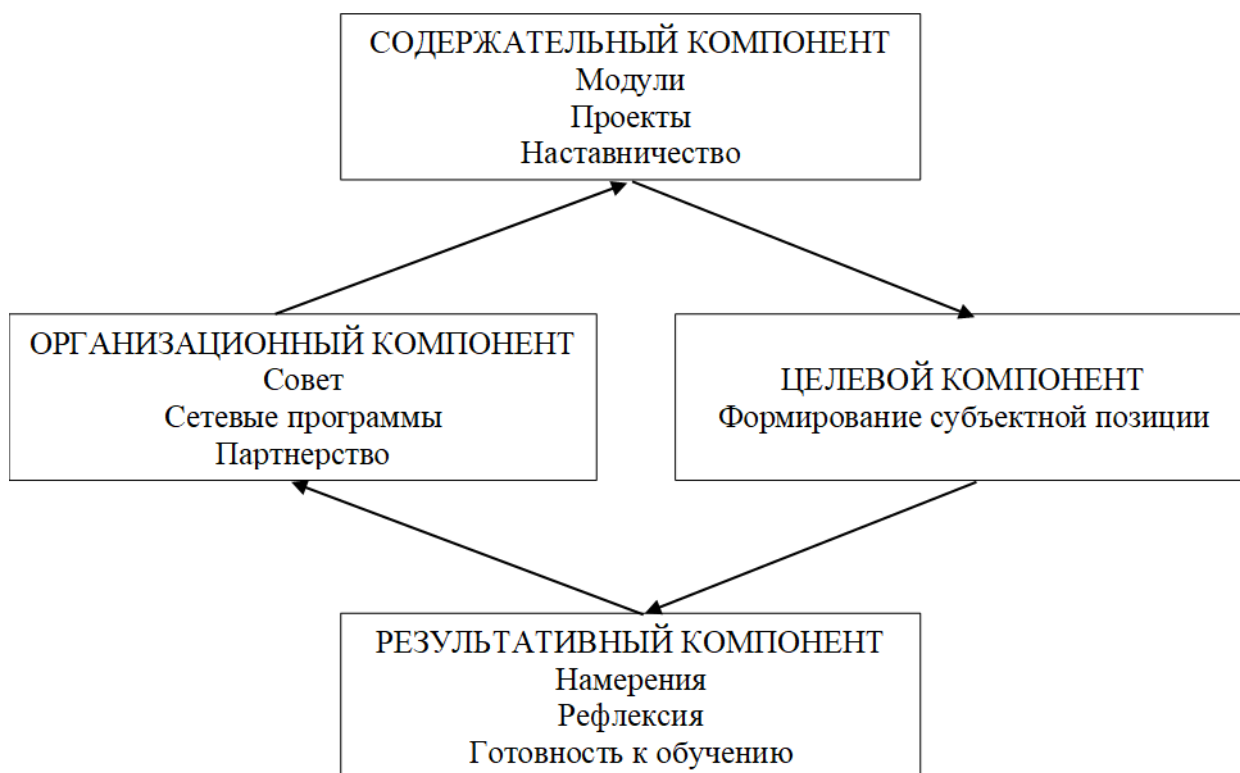


Рисунок 1. Модель сопровождения социально-профессионального самоопределения обучающихся

Представленная циклическая модель отражает системную и процессуальную природу сопровождения социально-профессионального самоопределения обучающихся. В центре схемы размещён интегративный феномен – сопровождение социально-профессионального самоопределения, что подчеркивает его координирующую и объединяющую функцию по отношению ко всем структурным компонентам модели. Расположение компонентов по окружности демонстрирует их равнозначность и взаимную обусловленность.

В отличие от линейной логики, циклический формат акцентирует непрерывность и повторяемость процесса, а также возможность возврата к предыдущим этапам в ходе уточнения профессиональных намерений и жизненных планов:

1. Целевой компонент задаёт стратегическую направленность всей системы. Он ориентирован на формирование субъектной позиции обучающегося – способности к осознанному выбору, принятию ответственности и проектированию собственной профессиональной траектории. В модели он выступает смысловым ориентиром, определяющим содержание и организацию сопровождения.

2. Содержательный компонент отражает инструментарий реализации поставленной цели. Профориентационные модули, проектная деятельность, профессиональные пробы и наставничество обеспечивают деятельностную основу самоопределения. Через включение в различные формы активности обучающийся соотносит личностные интересы с требованиями профессиональной среды.

3. Организационный компонент фиксирует институциональные механизмы функционирования модели. Координационный совет межсекторного взаимодействия, сетевые образовательные программы и договоры о социальном партнёрстве обеспечивают интеграцию государственных и общественных ресурсов. Данный компонент придаёт системе устойчивость и управляемость.

4. Результативный компонент отражает ожидаемые эффекты реализации модели. Сформированность профессиональных намерений, развитие рефлексивных и проектных умений, готовность к продолжению образования выступают индикаторами эффективности сопровождения.

Замкнутая стрелочная структура подчеркивает динамический характер модели: достигнутые результаты становятся основанием для постановки новых целей, корректировки содержания и организационных механизмов. Тем самым сопровождение рассматривается не как разовое мероприятие, а как развивающийся цикл, сопровождающий личность на различных этапах образовательного и профессионального становления.

В целом представленная схема визуализирует системно-деятельностную логику сопровождения, где каждый компонент функционирует во взаимосвязи с другими, обеспечивая целостность процесса социально-профессионального самоопределения. В рамках системно-деятельностного подхода такое взаимодействие позволяет расширить образовательное пространство и включить обучающегося в разнообразные виды социально и профессионально значимой деятельности. Системная интеграция государственных и общественных ресурсов обеспечивает ряд существенных эффектов:

1. Расширяется спектр профессиональных проб. Обучающиеся получают возможность не только ознакомиться с информацией о профессиях, но и принять участие в практико-ориентированных мероприятиях, стажировках, проектной деятельности, что способствует формированию осознанного выбора.

2. Обеспечивается преемственность образовательных уровней. Взаимодействие школ, колледжей, вузов и организаций дополнительного образования позволяет выстраивать индивидуальные образовательные маршруты и снижать риски профессиональной дезориентации.

3. Достигается согласование образовательных результатов с требованиями рынка труда. Участие работодателей и профессиональных сообществ в образовательном процессе способствует актуализации содержания подготовки и формированию компетенций, востребованных в реальной экономике.

4. Формируется социальный капитал обучающихся, выражающийся в расширении сети профессиональных контактов, приобретении опыта коммуникации с представителями различных социальных групп, освоении норм профессионального взаимодействия. Социальный капитал в данном контексте выступает важным ресурсом дальнейшей профессиональной социализации.

Таким образом, интеграция государственных и общественных ресурсов представляет собой не дополнительный, а системообразующий фактор эффективности сопровождения социально-профессионального самоопределения. В логике системно-деятельностного подхода она создает условия для включения обучающегося в реальное социальное взаимодействие, обеспечивая целостность и практическую направленность процесса самоопределения.

Заключение

Проведенное теоретическое исследование позволило обосновать системно-деятельностный подход как методологическую основу сопровождения социально-профессионального самоопределения обучающихся в условиях интеграции государственных и общественных ресурсов.

Анализ научных источников показал, что профессиональное самоопределение представляет собой многоуровневый, динамический и социально обусловленный процесс, включающий ценностно-смысловой, когнитивный, деятельностный и социальный компоненты. Его становление связано с включением личности в систему общественных отношений и разнообразные виды деятельности, в ходе которых формируется субъектная позиция и профессиональная идентичность.

Установлено, что реализация системно-деятельностного подхода предполагает:

- рассмотрение самоопределения как открытой развивающейся системы;
- организацию образовательной среды как пространства социальных и профессиональных проб;
- формирование у обучающихся способности к рефлексии, проектированию и принятию ответственных решений;

– интеграцию различных социальных институтов в единое образовательное пространство.

Доказано, что межсекторное взаимодействие государственных органов, образовательных организаций, центров занятости, работодателей и общественных объединений выступает системообразующим фактором повышения эффективности сопровождения. Интеграция ресурсов обеспечивает расширение спектра профессиональных проб, преемственность образовательных уровней, согласование подготовки с требованиями рынка труда и формирование социального капитала обучающихся.

Разработанная циклическая модель сопровождения отражает непрерывный характер процесса самоопределения и демонстрирует взаимосвязь целевого, содержательного, организационного и результативного компонентов. Ее циклическая структура подчеркивает динамичность, вариативность и возможность корректировки профессиональной траектории на различных этапах образовательного пути.

Таким образом, теоретическое обоснование системно-деятельностного подхода в контексте интеграции государственных и общественных ресурсов позволяет рассматривать сопровождение социально-профессионального самоопределения как целостную, управляемую и социально ориентированную систему. Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической проверкой предложенной модели, разработкой диагностического инструментария оценки сформированности компонентов самоопределения, а также анализом региональных практик межсекторного взаимодействия в сфере профориентации и профессиональной социализации обучающихся.

Список литературы

1. Аболихина Е.С. Трансформация рынка труда в условиях цифровой экономики // Плехановский барометр. 2017. № 4. С. 22-25.
2. Алексашина Т.В., Ананченкова П.И., Белкин М.В., Благодатский П.В., Бурмистрова М.А. и др. Современные проблемы экономики труда и пути их решения: колл. моногр. М.-Берлин: Директ-Медиа, 2019.
3. Антонова Н.В., Белоусова В.В. Самоопределение как механизм развития идентичности // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2011. № 2. С. 79-92.
4. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18-22.
5. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18-22.
6. Блинов В.И., Сергеев И.С. Основные положения Концепции организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывного образования // Гуманитарные науки. 2016. № 2(34). С. 11-23.
7. Болучевская В.В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: моногр. Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. 264 с.
8. Босов М.С. Особенности процесса профессионального самоопределения молодых людей в подростковом и юношеском возрасте // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. 2019. Т. 2. № 8. С. 328-331.
9. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Юрайт, 2024.
10. Касьянова Т. И., Мальцев А.В., Шкурин Д.В. Сопровождение профессионального самоопределения школьника: взгляд учителя и родителя // Известия Уральского федерального университета. Серия 3. Общественные науки. 2019. Т. 14. № 1(185). С. 54-64.
11. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: уч. пос. для вузов. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 509 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: уч. пос. 2-е изд., стереотип. М.: Смысл: Академия, 2005.
13. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: уч. пос. для студ. высш. учеб. зав. М.: Академия, 2018. 320 с.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. N 287 // garant.ru. 2021.
15. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // garant.ru. 2012.
16. Федосенко Е.В. Сопровождение профессионального самоопределения школьника: инновационный комплексный подход (на примере программы профессионального самоопределения «Твой выбор») // Образование и качество жизни. 2018. № 1(9). С. 5-12.
17. Хорева С.А., Онуфриева В.В. Формирование профессионального самоопределения старшеклассников // Глобальный научный потенциал. 2018. № 7(88). С. 37-40.

System-activity approach to support of social and professional self-determination in the context of integration of state and public resources

Vladimir V. Zotov

Candidate of Economic Sciences, Vice-Rector
A.N. Kosygin Russian State University (Technology. Design. Art)
Moscow, Russia
Zotov-vv@rguk.ru
ORCID 0000-0002-6590-919X

Received 03.01.2026

Accepted 17.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/z6802-4788-0698-r

EDN DEJFYJ

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 theoretical substantiation of the system-activity approach to the support of socio-professional self-determination of students in the context of the integration of state and public resources. The relevance of the research is due to the transformations of the socio-economic environment, digitalization and changes in the employment structure, which increases the requirements for the subjectivity of the individual and his ability to consciously design a professional trajectory. The purpose of the article is to theoretically substantiate the system-activity approach to supporting students' socio-professional self-determination and to develop a conceptual model for its implementation in the context of the integration of state and public resources. The article develops and presents a cyclical model of support for socio-professional self-determination, including targeted, meaningful, organizational and effective components. The model reflects the continuous and dynamic nature of the process of self-determination and emphasizes its dependence on the systemic coordination of social institutions. The results obtained allow us to consider the support of socio-professional self-determination as an integrated managed system implemented on the basis of the principles of subjectivity, activity, social partnership and intersectoral integration. The scientific novelty of the article lies in the theoretical substantiation of the support of socio-professional self-determination as an integral system implemented on the basis of a system-activity approach in the context of intersectoral interaction, as well as in the development of a cyclical model reflecting the integration of targeted, meaningful, organizational and effective components. The practical significance of the work lies in the possibility of using the proposed model in the design of career guidance

programs, the organization of public-public interaction and the development of management solutions aimed at improving the effectiveness of supporting professional self-determination of students.

Keywords

system-activity approach, socio-professional self-determination, support, intersectoral interaction, social partnership, subjectivity of students, professional socialization, educational environment.

References

1. Abolikhina E.S. Transformation of the labor market in the digital economy // Plekhanovsky barometer. 2017. № 4. pp. 22-25.
2. Aleksashina T.V., Ananchenkova P.I., Belkin M.V., Blagodatsky P.V., Burmistrova M.A. Modern problems of labor economics and ways to solve them: coll. monograph. M.; Berlin: Direct-Media, 2019.
3. Antonova N.V., Belousova V.V. Self-determination as a mechanism of identity development // M.A. Sholokhov Moscow State University for the Humanities bulletin. Pedagogy and psychology. 2011. № 2. pp. 79-92.
4. Asmolov A.G. System-activity approach to the development of new generation standards // Pedagogy. 2009. № 4. pp. 18-22.
5. Asmolov A.G. System-activity approach to the development of new generation standards // Pedagogy. 2009. № 4. pp. 18-22.
6. Blinov V.I., Sergeev I.S. The main provisions of the Concept of organizational and pedagogical support for professional self-determination of students in the context of continuing education // Humanities. 2016. № 2(34). pp. 11-23.
7. Boluchevskaya V.V. Professional self-determination of future specialists in helping professions: monograph. Volgograd: Publishing house of VolSMU, 2010. 264 p.
8. Bosov M.S. Features of the process of professional self-determination of young people in adolescence and adolescence // Social integration and development of ethnic cultures in the Eurasian space. 2019. Vol. 2. № 8. pp. 328-331.
9. Vygotsky L. S. Thinking and speech. M.: Yurayt, 2024.
10. Kasyanova T. I., Maltsev A.V., Shkurin D.V. Support for a student's professional self-determination: the view of a teacher and a parent // Ural Federal University proceedings. Series 3. Social sciences. 2019. Vol. 14. № 1(185). pp. 54-64.
11. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination: academic settlement for universities. Rostov n/A: Phoenix, 1996. 509 p.
12. Leontiev A.N. Activity. Conscience. Personality: a study guide. 2nd ed., stereotype. M.: Meaning: Academy, 2005.
13. Pryazhnikov N.S. Professional self-determination: theory and practice: a study guide for stud. of univ. M.: Academy, 2018. 320 p.
14. Federal State educational standard of basic general education. Approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation № 287 dated May 31, 2021 // garant.ru 2021.15.
15. Federal Law № 273-FZ of December 29, 2012 «On Education in the Russian Federation» // garant.ru. 2012.
16. Fedosenko E.V. Support for a student's professional self-determination: an innovative integrated approach (using the example of the professional self-determination program «Your choice») // Education and quality of life. 2018. № 1(9). pp. 5-12.
17. Khoreva S.A., Onufrieva V.V. Formation of professional self-determination of high school students // Global scientific potential. 2018. № 7(88). pp. 37-40.

Создание и развитие студенческого медиасообщества при университете: проблемы, механизмы и перспективы (на примере медиацентра «Полимер» СПбПУ)

Полина Станиславовна Сюксина

Специалист-эксперт

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Санкт-Петербург, Россия

polinasyuk@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.01.2026

Принята 21.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 378

DOI 10.25726/u1120-5985-6495-y

EDN HOCYFA

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается актуальный вопрос создания и функционирования студенческих медиацентров в структуре современного университета. Целью исследования является анализ практического опыта формирования медиасообщества «Полимер» в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого, выявление ключевых проблем управления студенческим активом и определение перспективных направлений развития. Методологическую базу составили системный анализ организационной структуры, наблюдение за внутренними процессами и оценка количественных показателей вовлеченности студентов. В результате исследования представлена модель создания медиацентра «снизу» при поддержке пресс-службы вуза, описаны механизмы решения проблем мотивации участников, текучести кадров и выстраивания внутренних коммуникаций через проектную деятельность и неформальные практики. Показана роль взаимодействия с внешними структурами, такими как Студенческий медиацентр Минобрнауки России, в профессиональном становлении студентов. Сделан вывод о том, что студенческий медиацентр выступает не только как инструмент продвижения вуза, но и как эффективная гибридная площадка для развития «мягких» и профессиональных компетенций, способствуя карьерному старту выпускников.

Ключевые слова

студенческое медиа, молодежная политика, внеучебная деятельность, управление сообществом, проектная деятельность, профессиональные компетенции, медиацентр, СПбПУ.

Введение

Современная парадигма высшего образования в России характеризуется усилением внимания к всестороннему развитию личности обучающегося. Внеучебная деятельность университетов представляет собой сложную экосистему, включающую множество студенческих объединений: от научных и инженерных клубов до патриотических и творческих сообществ. В условиях тотальной цифровизации и высокой конкуренции за абитуриента наличие собственного качественного медиапродукта становится не просто преимуществом, а насущной необходимостью для любого вуза. В связи с этим создание и развитие студенческих медиацентров выдвигается в число приоритетных задач молодежной политики университетов (Гребенюк, 2012; Пак, 2025; Жигжитова, 2025; Матросова, 2025).

Актуальность данного исследования обусловлена потребностью в осмыслении и систематизации эффективных механизмов управления студенческими медиасообществами. Недостаточно просто создать техническую базу; ключевым фактором успеха является работа с активом, его мотивация, удержание и профессиональное развитие. Цель работы – на примере студенческого медиацентра «Полимер» СПбПУ проанализировать опыт его создания и развития, выявить типичные проблемы, возникающие в процессе функционирования, и определить перспективные направления для дальнейшего роста (Вовк, 2023; Якушина, 2024; Хохлова, 2025; Гутентог, 2025).

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Рассмотреть организационные аспекты и этапы становления студенческого медиацентра.
2. Определить основные проблемы управления активом и пути их преодоления.
3. Оценить роль внешних партнеров, в частности пресс-службы университета и структур Минобрнауки России, в развитии профессиональных компетенций студентов.
4. Выявить перспективы дальнейшей эволюции медиасообщества как внутри вуза, так и за его пределами.

Методологической базой послужили системный анализ организационной структуры медиацентра, статистический метод для оценки количественных данных (динамика численности актива), а также качественные методы — включенное наблюдение за внутренними процессами и анализ эффективности работы с вовлеченными активистами (Деминова, 2021; Валюлина, 2024; Третьякова, 2025).

Результаты и обсуждение

История создания медиацентра «Полимер» показательна как пример инициативы, исходящей «снизу», но поддержанной административным ресурсом «сверху». В 2023 году пресс-центр СПбПУ, обладая современной телестудией и съемочным комплексом, инициировал встречу со студентами, проявившими интерес к медиасфере. Ключевой особенностью первого этапа стало отсутствие жестких требований к профессиональным навыкам, что позволило привлечь широкий круг заинтересованных лиц (около 80 человек, из которых 30 пришли на первую встречу) (Баканов, 2025; Ежукова, 2025).

В ходе первых собраний была сформирована гибкая структура, разделившая участников на три отдела: «SMM и Журналистика», «Дизайн и Фото», «Видеопродакшен». Позже, в ответ на потребности сообщества, отдел дизайна и фото был разделен на два самостоятельных направления. Студенты самостоятельно выбрали название «Полимер», разработали прототип логотипа и цветовую айдентику. Руководитель (главный редактор) был избран на альтернативной основе мажоритарным голосованием действующих членов, что сразу заложило принцип самоуправления.

Важным организационным шагом стала разработка и принятие первого локального нормативного акта – Положения о студенческом медиацентре. Документ закрепил цели, задачи, иерархию и, что особенно важно, регламентировал порядок конкурсного отбора новых членов (не реже двух раз в год). Введение формализованных процедур отбора позволило структурировать приток новых участников. Количественные показатели подтверждают эффективность этого подхода: первый набор (апрель 2023) – 9 заявок, 7 принятых; второй набор (сентябрь 2023) – 93 заявки, 30 принятых. Общая численность сообщества за первые полгода выросла до 60 человек, однако доля «активного ядра» на начальном этапе составляла лишь около 30%, что выявило первую системную проблему.

Таблица 1. Проблемы управления активом и механизмы их решения

Выявленная проблема	Механизм решения в МЦ «Полимер»	Ожидаемый/достигнутый результат
Низкая вовлеченность, отсутствие вовлеченности,	Введение проектных групп с распределением ролей	Повышение ответственности за результат, развитие навыков

ответственности и сопричастности у проекта	(продюсер, журналист, дизайнер, видеооператор). Обязательное условие – предоставление возможности попробовать себя в смежных ролях и форматах, поощрение кросс-функционального взаимодействия	командной работы, выявление скрытых талантов
«Выгорание» и рутинизация задач	Свободный выбор проектов, ротация между отделами, коллективный мозговой штурм новых идей с принципом «нет плохих идей, есть – недоделанные»	Сохранение творческой атмосферы, высокая мотивация, снижение текучести
Формализм и отсутствие доверия в коллективе	Создание традиций сообщества (открытые приветствия, обсуждение не только рабочих, но и личных событий в начале встреч)	Создание безопасной и открытой среды, укрепление горизонтальных связей, повышение эффективности креатива
Неравномерная нагрузка, необходимость мультизадачности	Еженедельное медиапланирование на общих собраниях, четкое распределение задач, учет эффективности и вовлеченности каждого студента для создания будущей системы мотивации	Прозрачность процессов, равномерное распределение работы, объективная база для поощрения

Деятельность студенческого медиацентра не ограничивается внутриуниверситетской повесткой. Важнейшим вектором развития является интеграция в региональную и федеральную повестку. Для МЦ «Полимер» ключевыми внешними партнерами стали:

– Другие студенческие объединения СПбПУ: Создание совместного контента с научными, творческими и спортивными клубами способствует формированию целостного образа современного студента и тиражированию знаний о деятельности этих сообществ.

– Структуры Минобрнауки России: Участие в работе агрегатора студенческих СМИ «НОС» (наука, студенчество, образование) и региональной точки «Кампус на Неве» предоставляет студентам уникальные возможности. Это не только обмен опытом и обучение, но и прямой выход на федеральную аудиторию.

Заключение

Опыт создания и развития студенческого медиацентра «Полимер» в СПбПУ демонстрирует эффективную модель гибридного сообщества, успешно сочетающего функции внутривузовского СМИ, творческой лаборатории и площадки для профессионального становления. Исследование подтвердило, что ключевыми факторами успеха являются: поддержка администрации (пресс-службы) на начальном этапе, предоставление современной технической базы, но при этом передача управления в руки самих студентов с развитой системой самоуправления.

Выявленные проблемы (низкая вовлеченность, текучесть, потребность в неформальном общении) были успешно нивелированы за счет внедрения проектного метода работы, ротации кадров, коллективного планирования и создания атмосферы психологической безопасности. Важнейшую роль в профессиональной социализации студентов играет интеграция в систему Студенческого медиацентра

Минобрнауки России, что позволяет им приобретать уникальный опыт федерального уровня. В перспективе подобные студенческие медиацентры имеют все шансы стать не просто «голосом университета», но и полноценными центрами компетенций, готовящими кадры для креативных индустрий и способными к самокупаемости.

Список литературы

1. Баканов Р.П., Сабирова Л.Р., Портных А.Э. Специфика творческой деятельности и приобретения профессиональных журналистских навыков студентами Казанского федерального университета при создании медиапроектов // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. Серия: Филологические науки. 2025. № 7(116). С. 122-134.
2. Валюлина Е.В. Эффективные методики медиаобразования: опыт работы медиацентров в разных странах // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2024. № 3(53). С. 15-22.
3. Вовк Е.В., Везетиу Е.В. Медиацентр как медиаобразовательная технология по формированию коммуникативных компетенций студента вуза // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1(98). С. 224-226.
4. Гребенюк Е.Н. Студенческое самоуправление вуза как средство развития социально значимых качеств будущего специалиста // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2012. № 4. С. 32-40.
5. Гутентог В.Л., Демина А.А. Практики работы университетских медиацентров: опыт и перспективы // Медиаобразование: векторы интеграции в цифровую эпоху: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: УрФУ, 2025. С. 78-85.
6. Деминова М.А., Лаврищева М.А. Студенческие медиа в социальной сети: опыт работы редакции // Медиа альманах. 2021. № 6. С. 32-40.
7. Ежукова А.В. Медиаобразование: роль в профессиональной подготовке будущих специалистов // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2025. № 2. С. 26-36.
8. Жигжитова А.Д. Особенности системы управления молодежной политикой в высшем учебном заведении (на примере Института педагогики и психологии БГУ) // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2025. № 3. С. 25-31.
9. Котова О.В., Скерсь М.А., Сенько В.В. Роль студенческих медиа в формировании информационной культуры молодёжи // Студентоцентрированный университет: преемственность и традиции: сб. науч. ст. Гродно: ГрГУ им. Янки Купалы, 2025. С. 301-304.
10. Матросова Ю.С., Гладкая И.В., Суворова С.А. Управление знаниями как основа организационно-управленческого и научно-методического обеспечения деятельности студенческих научных объединений // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2025. № 218. С. 37-50.
11. Олизко Н., Юдина К. Университетский медиадискурс в аспекте самоорганизации обучающихся: анализ лингвистических стратегий // Динамика медиасистем. 2025. Т. 5. № 2. С. 578-587.
12. Пак Л.Г. Опыт организации студенческого самоуправления в вузе: содержательный аспект // Вестник Оренбургского государственного университета. 2025. № 3. С. 32-40.
13. Петрова О., Белякова И., Шишкин Н. Практика студентов-журналистов по сбору новостей: экспериментальная апробация методик и методов обучения // Media education. 2025. № 1. С. 91-101.
14. Симонова Д. Информационное сопровождение мероприятий для абитуриентов в социальной сети ВКонтакте (на примере Летней школы ГИ НГУ) // Динамика медиасистем. 2025. Т. 5. № 1. С. 374-381.
15. Третьякова Л.А. Учебная газета в системе образовательных практик студентов факультета журналистики // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2025. Т. 31. № 2. С. 16-27.
16. Хохлова Н.В., Носова А.М. Организационно-методические основы деятельности студенческого медиацентра // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 12. С. 187-192.

17. Якушина Е.В., Бондаренко Е.А., Продувнова Л.В. Медиацентр в структуре современного университета: модели функционирования // Медиа. Информация. Коммуникация. 2024. № 47. С. 112-120.
18. Du X., Zhan Z., Liu J. Cai challenges and responses: a study on paradigm shift in college student management in the era of Self-Media // Proceedings of the 5th Inter. conf. on New Media Development and Modernised Education (NMDME 2025). Atlantis Press, 2025. pp. 480-488.

Creation and development of the student media community at the University: problems, mechanisms and prospects (using the example of the Polymer Media Center of SPbPU)

Polina S. Syuksina

Specialist-expert

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Saint Petersburg, Russia

polinasyuk@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.01.2026

Accepted 21.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 378

DOI 10.25726/u1120-5985-6495-y

EDN HOCYFA

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article addresses the topical issue of the creation and functioning of student media centers within the structure of a modern university. The aim of the study is to analyze the practical experience of forming the «Polymer» media community at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, to identify key problems in managing student activism, and to determine promising development directions. The methodological basis includes a systematic analysis of the organizational structure, observation of internal processes, and evaluation of quantitative indicators of student engagement. As a result, the study presents a model for creating a media center «from below» with the support of the university's press service, describes mechanisms for solving problems of participant motivation, staff turnover, and building internal communications through project activities and informal practices. The role of interaction with external structures, such as the Student Media Center of the Ministry of Science and Higher Education of Russia, in the professional development of students is shown. It is concluded that the student media center acts not only as a tool for promoting the university but also as an effective hybrid platform for developing soft and professional competencies, contributing to the career start of graduates.

Keywords

student media, youth policy, extracurricular activities, community management, project activities, professional competencies, media center, SPbPU.

References

1. Bakanov R.P., Sabirova L.R., Portnykh A.E. The specifics of creative activity and the acquisition of professional journalistic skills by students of Kazan Federal University when creating media projects // V.N. Tatishchev Volga University bulletin. Series: Philological sciences. 2025. № 7(116). pp. 122-134.

2. Valyulina E.V. Effective methods of media education: experience of media centers in different countries // Sign: a problematic field of media education. 2024. № 3(53). pp. 15-22.
3. Vovk E.V., Vesetiu E.V. Media center as a media education technology for the formation of communicative competencies of a university student // The world of science, culture and education. 2023. № 1(98). pp. 224-226.
4. Grebenyuk E.N. Student self-government of a university as a means of developing socially significant qualities of a future specialist // f the South Ural State Humanitarian Pedagogical University bulletin. 2012. № 4. pp. 32-40.
5. Gutentog V.L., Demina A.A. University media center practices: experience and prospects // Media education: vectors of integration in the digital age: collection of materials of the All-Rus. scien. and prac. conf. Yekaterinburg: UrFU, 2025. pp. 78-85.
6. Deminova M.A., Lavrishcheva M.A. Student media in the social network: editorial experience // Media almanac. 2021. № 6. pp. 32-40.
7. Yezhukova A.V. Media education: a role in the professional training of future specialists / // Nizhnevartovsk State University bulletin. 2025. № 2. pp. 26-36.
8. Zhigzhitova A.D. Features of the youth policy management system in higher education institutions (on the example of the Institute of Pedagogy and Psychology of BSU) // BSU bulletin. Education. Personality. Society. 2025. № 3. pp. 25-31.
9. Kotova O.V., Skers M.A., Senko V.V. The role of student media in the formation of youth information culture // Student-centered University: continuity and traditions: collection of scientific articles Grodno: GrSU im. Yanka Kupala, 2025. pp. 301-304.
10. Matrosova Yu.S., Gladkaya I.V., Suvorova S.A. Knowledge management as the basis of organizational, managerial, scientific and methodological support for the activities of student scientific associations // Herzen Russian State Pedagogical University proceedings. 2025. № 218. pp. 37-50.
11. Olizko N., Yudina K. University media discourse in the aspect of students' self-organization: an analysis of linguistic strategies // Dynamics of media systems. 2025. Vol. 5. № 2. pp. 578-587.
12. Pak L.G. The experience of organizing student self-government in a university: a meaningful aspect // Bulletin of Orenburg State University. 2025. № 3. pp. 32-40.
13. Petrova O., Belyakova I., Shishkin N. The practice of student journalists in news gathering: experimental approbation of teaching methods and techniques // Media education. 2025. № 1. pp. 91-101.
14. Simonova D. Information support of events for applicants on the VKontakte social network (on the example of the Summer School of the GI NSU) // Dynamics of media systems. 2025. Vol. 5. № 1. pp. 374-381.
15. Tretyakova L.A. The educational newspaper in the system of educational practices of students of the Faculty of Journalism // Proceedings of the Ural Federal University. Ser. 1, Problems of education, science and culture. 2025. Vol. 31. № 2. pp. 16-27.
16. Khokhlova N.V., Nosova A.M. Organizational and methodological foundations of the student media center // Scientific and methodological electronic journal «Concept». 2025. № 12. pp. 187-192.
17. Yakushina E.V., Bondarenko E.A., Produvnova L.V. Media center in the structure of a modern university: models of functioning // Media. Information. Communication. 2024. № 47. pp. 112-120.
18. Du X., Zhan Z., Liu J. Cai challenges and responses: a study on paradigm shift in college student management in the era of Self-Media // Proceedings of the 5th Inter. conf. on New Media Development and Modernised Education (NMDME 2025). Atlantis Press, 2025. pp. 480-488.

Эволюция и современные модели российско-китайских совместных образовательных программ двойных дипломов

Софья Андреевна Головань

Кандидат экономических наук, заведующий кафедрой Финансов и бухгалтерского учета
Иркутский государственный университет путей сообщения
Иркутск, Россия
free9sonjas@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 13.01.2026

Принята 25.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 378.1

DOI 10.25726/b7691-6550-2824-k

EDN AWWXKJH

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье исследуется феномен российско-китайских совместных образовательных программ (СОП) двойных дипломов как инструмента интернационализации высшего образования в условиях изменения геополитической повестки. На основе сравнительного анализа научных публикаций и практических кейсов (включая программу Иркутского государственного университета путей сообщения и Восточно-Китайского транспортного университета) выявляются две основные модели сотрудничества: «экспортная», ориентированная на подготовку в России китайских специалистов и «импорто-ориентированная», нацеленная на обучение россиян в Китае. Особое внимание уделяется институциональным, академическим и методологическим вызовам гармонизации учебных планов, в частности различиям в учете трудоемкости между национальными системами образования. Отдельно представлена и проанализирована дорожная карта реализации конкретной СОП, охватывающая четыре ключевые фазы: инициация и планирование, разработка и подготовка, запуск и реализация, мониторинг и контроль. В рамках карты выделены критические этапы, такие как утверждение программы на Ученом совете и успешный набор первой группы студентов, от которых напрямую зависит жизнеспособность проекта. Определены ключевые драйверы развития таких программ – государственные инициативы, выход России из Болонского процесса, стратегия «поворота на Восток». В заключении предлагаются направления дальнейшего развития: диверсификация программ, унификация моделей реализации, углубление академической и исследовательской интеграции, цифровизация взаимодействия. Статья вносит вклад в понимание образовательных программ двойных дипломов как стратегического ресурса укрепления российско-китайского партнерства и предлагает практический инструментарий для их планирования и внедрения.

Ключевые слова

российско-китайское образовательное сотрудничество, совместные образовательные программы, программы двойных дипломов, академическая мобильность, гармонизация учебных планов, дорожная карта реализации, управление образовательными проектами, экспорт образования, геополитика образования, международное партнерство вузов.

Введение

Совместные образовательные программы (СОП), в результате которых выпускники получают дипломы двух вузов-партнеров, стали важным инструментом интернационализации высшего образования России и Китая. Их развитие приобрело особую актуальность в контексте «поворота на Восток» и изменений в геополитической обстановке. На основе анализа научных публикаций и официальных данных можно выделить следующие ключевые особенности реализации российско-китайских программ двойных дипломов.

В российской практике для обозначения СОП используются различные термины: «программы двойного диплома», «программы двух дипломов», «программы двойного дипломирования». Несмотря на это разнообразие названий, все эти программы по своей сути являются программами двух дипломов, а не программами двойного (совместного) диплома (Зелезинская, 2024). Это означает, что выпускник получает два отдельных документа об образовании – российского и китайского вуза. Важно отметить, что российское законодательство не предусматривает выдачу единого документа об образовании от имени двух вузов, что делает модель двух отдельных дипломов единственно возможной формой в рамках российского правового поля (Зелезинская, 2024).

Наблюдается значительный рост числа российско-китайских СОП. Хотя первые программы появились еще до 2017 года (например, программа Владивостокского государственного университета и Даляньского океанологического университета с 2013 г.), основной импульс их развитию дали государственные инициативы: приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» (2017 г.), нацеленный на повышение привлекательности российского образования и создание условий для новых форм межвузовского сотрудничества и стратегия развития экспорта услуг до 2025 года (2019 г.), определившая образование как одно из приоритетных направлений экспорта (Зелезинская, 2024).

Исключение российских вузов из Болонского процесса (2022 г.) стало дополнительным катализатором, ускорившим переориентацию сотрудничества на восточных партнеров, в первую очередь, Китай (Зелезинская, 2024). По данным исследования, с 2022 года было анонсировано или запущено множество новых программ.

В настоящее время преобладают программы в сфере экономики, менеджмента и международной торговли (38.03.01 Экономика, 38.03.02 Менеджмент). Однако также активно развиваются программы в высокотехнологичных областях: авиа- и ракетостроение, информационные технологии, машиностроение (например, программы МАИ-ШУЦТ, СКФУ-Даляньский университет). Основными барьерами являются языковой (необходимость знания китайского или английского), а также сложности академической и административной гармонизации учебных планов и процедур. Для студентов ключевыми мотивами являются повышение конкурентоспособности на рынке труда двух стран, доступ к уникальным ресурсам партнера и формирование кросс-культурных компетенций.

Таким образом, российско-китайские программы двойных дипломов представляют собой динамично развивающийся, институционально укорененный формат академического сотрудничества, играющий стратегическую роль в адаптации российского высшего образования к новым геополитическим реалиям.

Отдельное исследование артикулирует необходимость формирования партнерств для решения глобальных задач и расширения инклюзивного доступа к качественному образованию. В статье анализируются тенденции глобального образовательного сотрудничества и оценивается роль международных альянсов для отечественных образовательных институций (Бажев, 2024). Формирование устойчивых партнерских сетей с зарубежными университетами, развитие международных цифровых платформ и онлайн-курсов, поддержка академических обменов, а также инициация совместных научных исследований могут рассматриваться в качестве ключевых инструментов привлечения и закрепления молодых кадров рассматриваются (Дударенко, 2025; Бородавкин, 2025). Международные образовательные программы являются новыми возможностями и перспективами развития вуза, но в то же время имеют ряд особенностей и трудностей, которые необходимо учитывать в процессе их реализации (Маматкасымова, 2024). Международные

образовательные программы рассматриваются как один из основных инструментов «мягкой силы», внедряя ценности и идеи через образование и культурный обмен (Обливанцева, 2024). Аналогичные проблемы и направления исследований встречаются и в зарубежной практике (Li, 2023; Moshtari, 2024; Abo-Khalil, 2024; De Wit, 2023; Yang X, 2023; Savicki, 2023).

Материалы и методы исследования

На основе сравнительного анализа двух научных статей «Опыт внедрения и реализации совместных российско-китайских образовательных программ» и «Специфика российско-китайских программ двойных дипломов» можно выделить эволюцию и ключевые особенности реализации двусторонних образовательных проектов между Россией и Китаем (Терещенко, 2016; Кухаренко, 2024). Несмотря на разницу в хронологии и фокусе исследований, оба текста раскрывают взаимодополняющие аспекты образовательного взаимодействия, отражая как устойчивые тренды, так и новые реалии.

Обе статьи подчеркивают, что фундаментом сотрудничества является академическая мобильность, понимаемая как перемещение студентов и преподавателей между вузами для обучения, преподавания или повышения квалификации. Этот принцип способствует повышению качества образования, обмену современными методиками, укреплению научных и культурных связей, а также росту международного рейтинга и конкурентоспособности вузов. Важной общей чертой является ориентация на взаимную выгоду и удовлетворение запросов рынка труда обеих стран.

Исследование на основе статьи Терещенко, Правдиковой опирается на практику Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ) и выявляет следующие особенности.

Основной фокус – это подготовка педагогических кадров, учителей русского языка для китайских школ. Программы ориентированы преимущественно на китайских студентов, что отражает экспорт российского педагогического образования. ВГСПУ реализует комплексный подход, включающий предвузовскую подготовку по русскому языку, программы включенного обучения (стажировки) для студентов китайских вузов, совместную программу двойного диплома бакалавриата по модели «2+2» с Чанчуньским университетом. Ее особенность – интеграция языковой, психолого-педагогической и методической подготовки с обязательными практиками в российских школах. Ключевые механизмы реализации включают сетевое взаимодействие и синхронизация учебных планов для признания периодов обучения, а также высокую степень интеграции российских преподавателей: Часть дисциплин в Китае читают преподаватели ВГСПУ, что является условием китайской стороны. Образовательный процесс дополнен мероприятиями по погружению в российскую культуру и традиции. Предусмотрена возможность для студентов пройти полный курс в Китае (без двойного диплома).

Более позднее исследование С.В. Кухаренко, сосредоточенное на программах с участием российских студентов, выявляет иную специфику, сложившуюся к 2024 году. Выявлено, что доминируют программы экономико-управленческого профиля («Международный бизнес», «Мировая экономика», «Маркетинг»). Это связано с прагматическими карьерными интересами российской молодежи в контексте растущей китайской экономики. Подготовка педагогов-русистов в выборку не попала. В отличие от европейской практики, где преобладают магистерские программы, и от описанного в первой статье разноуровневого подхода, в российско-китайских программах для россиян резко превалирует бакалавриат. Это объясняется автором большей распространенностью программ бакалавриата в Китае, языковым барьером для обучения в магистратуре и ориентацией на получение практических навыков. Исследование особо выделяет новые геополитические предпосылки: выход России из Болонского процесса и стратегия «поворота на Восток» делают Китай ключевым партнером. Программы двойных дипломов становятся инструментом переориентации международной академической деятельности.

На момент исследования выявлено ограниченное число программ (10 в 7 вузах), что указывает на начальную стадию развития данного формата для российских студентов. В сотрудничестве участвуют как ведущие (МГУ, МАИ), так и региональные вузы с разными позициями в рейтингах, что говорит о широком, но несистематизированном интересе.

Сопоставление статей позволяет сделать следующие выводы об эволюции и особенностях реализации.

Во-первых, сложились две относительно самостоятельные модели сотрудничества. Первая (педагогическая), описанная Терещенко и Правдиковой, – это «экспортная» модель, ориентированная на подготовку в России китайских специалистов в гуманитарной сфере (преподавание русского языка) на всех уровнях образования. Вторая (экономическая), выявленная Кухаренко, – это «импорто-ориентированная» модель, нацеленная на обучение россиян в Китае (или по схеме мобильности) для получения компетенций в сфере экономики и бизнеса, в основном на уровне бакалавриата.

Во-вторых, педагогические программы демонстрируют более глубокую интеграцию (совместные учебные планы, обязательные практики, двойное руководство, культурная адаптация). Экономические программы, судя по анализу, могут в большей степени строиться на механическом перезачете курсов и периоде мобильности. Общим является стремление к академической мобильности и сетевому взаимодействию. Однако различаются ключевые дисциплины (педагогика/лингвистика против экономика/менеджмент), баланс уровней образования (многоуровневость против доминирования бакалавриата) и основной вектор студенческого потока (Китай в Россию против Россия в Китай).

Если более раннее исследование отражает сотрудничество в рамках общих интеграционных процессов в образовании, то статья 2024 года фиксирует сдвиг парадигмы в условиях геополитических изменений, где китайское направление становится стратегическим приоритетом.

Таким образом, особенности реализации российско-китайских образовательных программ носят дифференцированный и контекстуально зависимый характер. Они определяются конкретными целями (подготовка кадров для систем образования или для бизнес-сотрудничества), уровнем обучения и текущими внешнеполитическими условиями. Дальнейшее развитие, вероятно, будет связано с увеличением количества программ, их диверсификацией по направлениям и выработкой более унифицированных моделей реализации, учитывающих накопленный опыт обеих описанных практик.

Результаты и обсуждение

Иркутский государственный университет путей сообщения (ИрГУПС) и Восточно-Китайский транспортный университет (ВКТУ, г. Наньчан, КНР) запустили совместную образовательную программу двойного дипломирования в области экономики. В рамках инициативы выпускникам присваивается степень бакалавра по направлению «Финансовый аналитик».

Программа была разработана в ответ на устойчивый рыночный спрос на специалистов, способных проводить комплексный анализ финансовых показателей, оценивать инвестиционную эффективность, прогнозировать риски и принимать обоснованные управленческие решения. Профессия финансового аналитика сохраняет высокую востребованность в различных секторах экономики, включая банковскую сферу, государственные институты, корпорации и инвестиционные компании.

Образовательный процесс построен по модульному принципу с распределением обучения между двумя вузами: начальный этап (три семестра) реализуется в ИрГУПС на русском языке, последующий этап (четыре семестра) проходит в ВКТУ на английском языке. Завершающий этап предусматривает подготовку выпускной квалификационной работы под совместным руководством преподавателей обоих университетов в своем университете в последнем семестре.

Ключевым условием участия в программе является владение английским языком на уровне, достаточном для освоения профессиональных дисциплин. Отдельное исследование оценивает эффективность мультилингвального подхода в рамках международных образовательных программ на английском языке (EMI). На примере студентов программы «Международный бизнес» (N=48) проведен сравнительный анализ успеваемости и сбор обратной связи. Результаты показывают, что использование мультилингвальной модели способствует более высоким академическим результатам, повышает мотивацию студентов и оценивается участниками как прогрессивный формат обучения (Баранова, 2023). Авторы описывают имеющийся опыт реализации программы двух дипломов в Российском государственном университете правосудия, в результате которого в программу изучения английского языка были внесены существенные изменения, а именно добавлены такие компоненты, как

развитие различных навыков чтения, написание академического сочинения (эссе), подготовка устной академической презентации на юридическую тему (Клепальченко, 2023). Выпускники, успешно завершившие обучение, получают два диплома государственного образца – российского и китайского вузов. Программа стартовала в сентябре 2025 года, предоставив абитуриентам возможность получить международное образование в актуальной экономической сфере.

Восточно-Китайский транспортный университет представляет собой многопрофильное высшее учебное заведение, занимающее ключевые позиции в национальной системе профессионального образования Китайской Народной Республики. Университет обладает выраженной отраслевой специализацией в сфере транспорта, логистики и инженерных коммуникаций, что исторически обусловлено его ролью в обеспечении кадровыми и научными ресурсами развития транспортно-инфраструктурного комплекса страны.

С институциональной точки зрения ВКТУ функционирует как государственный исследовательский университет, подведомственный Министерству образования КНР и правительству провинции Цзянси. Его организационная структура интегрирует широкий спектр академических подразделений – от инженерных и технологических факультетов до школ экономики, менеджмента и гуманитарных наук, что позволяет реализовывать междисциплинарные образовательные модели.

В современных исследованиях уже рассмотрены подобные практики повышения международной конкурентоспособности регионального вуза через разработку и реализацию совместных образовательных программ (СОП). Проведены анализ нормативно-правовой базы обучения иностранцев в РФ и систематизация ключевых элементов СОП как инструмента интернационализации (Бондаренко, 2023).

В контексте реализации международных образовательных проектов, в частности программ двойного дипломирования (как с ИрГУПС), ВКТУ демонстрирует академическую конвергенцию в области экономики и финансов, адаптируя общенациональные образовательные стандарты Китая к требованиям международного партнера. При этом сохраняется специфика содержательного наполнения учебных планов, выраженная в детализированной модульной структуре профессиональных дисциплин (например, разделение единого курса «Финансы» на «Финансовое дело» и «Публичные финансы»), что отражает общий тренд китайской высшей школы к высокой степени специализации.

Географическое расположение университета в г. Наньчан – крупном транспортном узле Центрального Китая – обеспечивает ему практико-ориентированную ресурсную базу для исследований и обучения в области логистики, управления цепями поставок и транспортной экономики. Это согласуется с общей стратегией КНР по развитию «транспортного коридора» в рамках инициативы «Пояс и путь».

Таким образом, Восточно-Китайский транспортный университет можно охарактеризовать как динамично развивающийся отраслевой университет с выраженной исследовательской и международной компонентой, чья академическая политика сочетается с национальным образовательным стандартом с адаптивностью к требованиям международного академического партнерства, в том числе в рамках российско-китайского образовательного сотрудничества.

Представленная дорожная карта реализации совместной образовательной программы двойного дипломирования (СОП) с Восточно-Китайским транспортным университетом структурирована по четырем последовательным фазам, охватывающим период с ноября 2024 по декабрь 2025 года. Хронологическая визуализация позволяет четко идентифицировать критические точки проекта, продолжительность этапов и их взаимозависимость (см. рис. 1).

1. Фаза 1: Инициация и планирование (ноябрь 2024 – январь 2025) составляет организационно-договорной фундамент программы. Начальным и критическим этапом является создание рабочей группы под руководством проректора по учебной работе в ноябре 2024 года, что формально иницирует весь проект. Параллельно, начиная с сентября, ведется содержательное обсуждение ключевых параметров СОП по направлению «Экономика»: финансирования, периодов обучения и правил приема. Результатом этой фазы становится подписание двустороннего соглашения

(ноябрь-декабрь 2024) и согласование учебных планов, отвечающих образовательным стандартам обеих стран (декабрь 2024 – январь 2025).

2. Фаза 2: Разработка и подготовка (январь – июнь 2025) направлена на создание полного пакета документов и условий для запуска. После подготовки и перевода элементов основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) проводится их экспертный анализ на соответствие нормативным требованиям РФ и КНР. Одновременно вносятся необходимые изменения в локальные нормативные акты университета (ЛНА). Ключевым рубежом всей дорожной карты является утверждение программы на Ученом совете в марте 2025 года – без этого этапа дальнейшая реализация невозможна. Параллельно решаются кадровые и маркетинговые задачи: проводится повышение квалификации профессорско-преподавательского состава и организуется рекламная кампания для привлечения абитуриентов. Завершается фаза разработкой внутренних систем для оценки результатов обучения и контроля качества реализации СОП. Кадровый потенциал университета и сложившаяся корпоративная культура вуза относятся к ключевым факторам развития и продвижения междисциплинарных образовательных программ на международном рынке (Лактионова, 2024).

3. Фаза 3: Запуск и реализация (июнь – декабрь 2025) знаменует переход от планирования к практике. В течение лета (июнь-август) осуществляется прием абитуриентов, успех которого является критическим для рентабельности программы. Торжественным стартом учебного процесса становится начало занятий в сентябре 2025 года, отмеченное на схеме как важная веха. Последующие месяцы отводятся на оперативное устранение возникающих в практике «белых пятен» – неучтенных вопросов финансирования, аккредитации или организации учебного процесса.

4. Фаза 4: Мониторинг и контроль представляет собой сквозной процесс, который активизируется после утверждения программы (с марта 2025) и продолжается на постоянной основе. Его цель – непрерывный сбор данных, оценка эффективности реализации СОП и своевременная корректировка действий для обеспечения качества образования и достижения целей программы.

Таким образом, схема демонстрирует логичную последовательность от административного создания и нормативного оформления программы через содержательную и кадровую подготовку к ее практическому запуску и постоянному совершенствованию. Выделение критических этапов (утверждение на Ученом совете и набор группы) позволяет концентрировать управленческое внимание на узловых точках, от которых напрямую зависит успех всего проекта. Критические этапы обозначены красной полосой. Их срыв напрямую угрожает запуску программы.

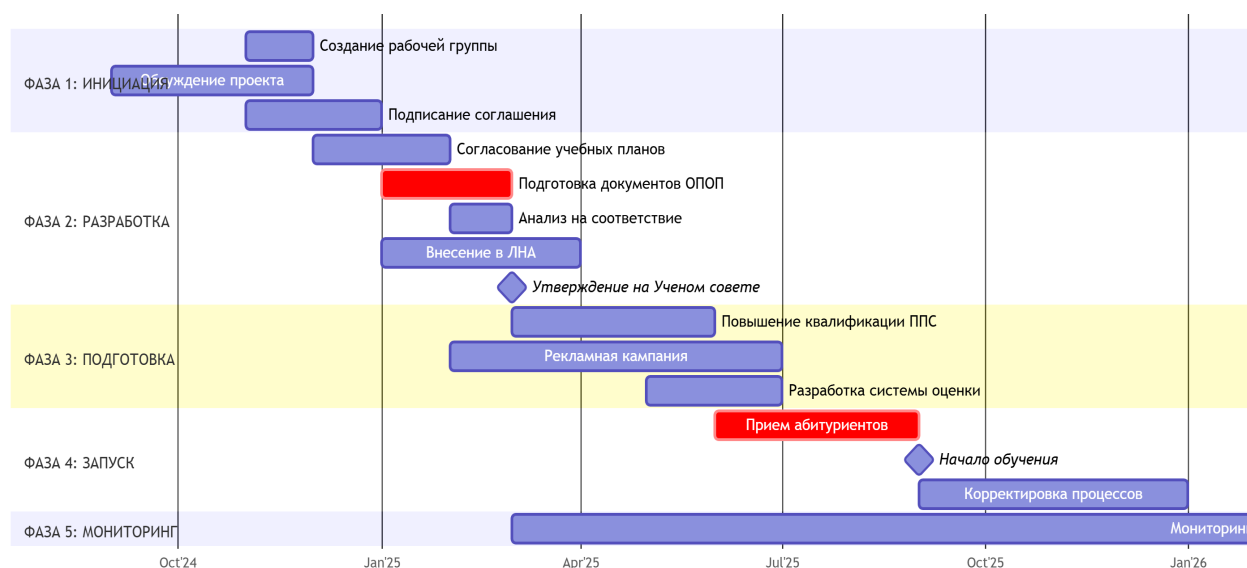


Рисунок 1. Дорожная карта реализации совместной образовательной программы двойного дипломирования (СОП) с Восточно-Китайским транспортным университетом

Ключевой сложностью при академической гармонизации учебных планов в рамках российско-китайской программы двойного диплома выступает структурное несоответствие в методологии расчета и учета трудоемкости дисциплин. Основное различие заключается в трактовке зачетной единицы (з.е.) или кредита. В российской системе в соответствии с ФГОС одна зачетная единица нормативно равна 36 академическим часам общей нагрузки, которая включает как аудиторную работу (лекции, семинары, практические занятия), так и самостоятельную работу студента (подготовка к занятиям, выполнение курсовых проектов, самоподготовка к экзаменам). В то же время, как следует из контекста, китайские партнеры указывают трудоемкость, исходя преимущественно или исключительно из контактных (аудиторных) часов, без формализованного учета времени на самостоятельную работу. Это приводит к значительному формальному расхождению цифровых показателей при потенциально сопоставимом содержательном объеме курса. Например, российская дисциплина в 3 з.е., что составляет 108 академических часов общей нагрузки, может быть сопоставлена с китайской дисциплиной в 2-3 кредита, которые могут соответствовать лишь 32-48 контактными часам. Такая разница создает иллюзию двукратного несоответствия в объеме, хотя фактическая учебная нагрузка студента в китайском вузе может быть распределена иначе.

Это расхождение порождает ряд серьезных академических и административных рисков. Во-первых, возникает риск некорректного признания сформированных компетенций. Если китайский курс с заявленной трудоемкостью, например, в 16 аудиторных часов, механически зачитывается как эквивалент российской дисциплины в 1 з.е. (36 часов), возникает проблема верификации: формально зачтенный курс может не покрывать требуемый российским образовательным стандартом объем самостоятельной работы. Это ставит под сомнение полноту освоения студентом заявленных в российской программе результатов обучения и компетенций. Во-вторых, отсутствие в учебных планах и официальных документах китайского вуза явного учета самостоятельной работы студента существенно затрудняет процедуру академического признания (нострификации) дисциплин. Для доказательства содержательной эквивалентности необходимо проводить детальный экспертный анализ рабочих программ, учебно-методических комплексов, систем оценивания и форм контроля. Цель такого анализа – выявить, каким образом и в каком неформализованном объеме внеаудиторная нагрузка интегрирована в образовательный процесс (например, через обязательные объемные домашние задания, проекты, исследовательские эссе или подготовку к промежуточным тестам).

Кроме того, данная проблема создает институциональные и нормативные барьеры. Для легитимации процедуры зачета в рамках программы необходимо разработать и утвердить на уровне руководства обоих университетов согласованную межвузовскую методику пересчета трудоемкости. Эта методика должна быть отражена в дополнениях к соглашению о программе или в отдельном протоколе. Без такого документа возникают непреодолимые сложности при прохождении внутренних процедур утверждения сопоставленных учебных планов в каждом из вузов, а в дальнейшем – и при государственной аккредитации совместной программы.

Таким образом, проблема носит не столько содержательный, сколько методологический и нормативный характер. Ее решение требует выхода за рамки простого сопоставления цифр и перехода к содержательно-компетентностному анализу, а также разработки совместных институциональных документов. Для преодоления этих сложностей рекомендуется переход от формально-количественного сопоставления к углубленному сравнению результатов обучения и компетенций, разработка совместной шкалы пересчета трудоемкости с подробным методологическим обоснованием, обязательное приложение к соглашению детализированных учебно-методических комплексов по каждой сопоставляемой дисциплине с явным указанием всех видов учебной нагрузки, а также рассмотрение возможности включения в индивидуальные учебные планы студентов компенсаторных модулей, проектов или иных форм работы для гарантированного покрытия потенциального дефицита объема самостоятельной работы по зачтенным курсам китайского партнера. Данные вызовы являются типичными для любого проекта международного двойного диплома между образовательными системами с различными исторически сложившимися стандартами учета учебной нагрузки, и их

успешное преодоление лежит в плоскости конструктивного диалога и совместной нормотворческой работы партнеров.

Сравнительно-сопоставительный анализ 61 дисциплины учебных планов Иркутского государственного университета путей сообщения (ИрГУПС, профиль «Финансовый аналитик») и Восточно-Китайского транспортного университета (ВКТУ, профиль «Финансы») в рамках проекта совместной образовательной программы позволил выявить следующие особенности соответствия дисциплин учебного плана 38.03.01 Экономика профиль «Финансовый аналитик» и учебного плана «Финансы» (рис. 2).



Рисунок 2. Форма соответствия дисциплин учебного плана 38.03.01 Экономика профиль «Финансовый аналитик» и учебного плана «Финансы»

Высокий уровень академической эквивалентности заключается в том, что 48 дисциплин из 61 (78.7%) признаются полностью соответствующими и засчитываются автоматически. Это свидетельствует о существенной содержательной конвергенции программ двух университетов в рамках направления «Экономика», что создает прочную основу для реализации модели двойного диплома. Основное совпадение наблюдается в ключевых профессиональных модулях: финансы, бухгалтерский учет, экономическая теория, математический аппарат, информационные технологии. Наличие специализированных модулей, требующих адаптации: 13 дисциплин (21.3%) требуют изучения по индивидуальному учебному графику. Этот блок формируют преимущественно гуманитарные и социальные дисциплины с национальной спецификой: «История России», «Правоведение», «Основы российской государственности», «Культурология». Их отсутствие в китайском плане обусловлено различиями в государственно-правовых и культурологических парадигмах. Разработка индивидуального плана требует значительных усилий в области разработки оценочных процедур (Астраханцева, 2021; Головань, 2024).

Дисциплины прикладного управленческого профиля: «Менеджмент», «Маркетинг», «Управленческий анализ», «Экономика организаций» также требуют изучения китайскими студентами по индивидуальному графику. Их непопадание в категорию соответствия может указывать на разную степень детализации или акцентов в рамках смежных курсов китайской программы, так как данные дисциплины не изучаются в рамках учебного плана КНР, включающего меньший объем дисциплин в количественном выражении. Структурная особенность китайской программы – детализация учебного материала: 11 из 48 зачитываемых дисциплин (~23%) закрываются двумя и более курсами китайского учебного плана. Это является структурной особенностью ВКТУ, указывающей на более узкую предметную разбивку содержания (рис. 3).



Рисунок 3. Структура совместного учебного плана, %

К примеру, дисциплина «Математика» (12 з.е) (ИрГУПС) признается нами в форме соответствия как сданная «Высшая математика I-II» и «Линейная алгебра» (ВКТУ) (13 з.е в совокупности). Дисциплина «Деньги, кредит, банки» (ИрГУПС) (4 з.е) как «Центральный Банк» и «Коммерческий банковский бизнес» (ВКТУ) (5 з.е. в совокупности). Дисциплина «Мировая экономика и международные экономические отношения» (4 з.е.) (ИрГУПС) как «Международная экономика» и «Международные финансы» (ВКТУ) (5 з.е. в совокупности)

Присутствие в обоих планах дисциплин транспортного профиля («Общий курс железных дорог»/«Введение в транспортную отрасль», «Экономика отрасли») подтверждает отраслевую идентичность вузов-партнеров и служит одной из основ для академической кооперации. Сопоставление демонстрирует высокую степень совместимости учебных планов ИрГУПС и ВКТУ по экономическому направлению, что делает программу двойного диплома реализуемой.

Для ее успешной имплементации нам необходимо было разработать:

Механизм зачета «соответствующих» дисциплин, особенно с учетом соотношения «один-ко-многим».

Специальные образовательные траектории для освоения 13 дисциплин российской программы, отсутствующих в китайском плане.

Единую систему перевода и шкалирования оценок для обеспечения прозрачности и объективности аттестации.

Проведенный анализ подтверждает, что академическая гармонизация планов является не барьером, а управляемой задачей, решение которой лежит в организационно-методической плоскости.

Заключение

Проведенное исследование подтверждает, что российско-китайские совместные образовательные программы двойных дипломов представляют собой динамичный и стратегически значимый формат международного академического сотрудничества. Их развитие отражает не только ответ на современные геополитические вызовы, в том числе связанные с переориентацией России на восточных партнеров, но и естественную эволюцию образовательных систем двух стран в условиях глобализации. Анализ позволил выявить две ключевые, относительно самостоятельные модели взаимодействия: «экспортную» модель, ориентированную на подготовку в России китайских специалистов и «импорто-ориентированную» модель, нацеленную на обучение российских студентов в Китае, преимущественно в сфере экономики, менеджмента и высоких технологий на уровне

бакалавриата. Первая модель характеризуется высокой степенью интеграции, включающей совместные учебные планы, обязательные практики, двойное руководство и мероприятия по культурной адаптации. Вторая модель часто строится на механизмах академической мобильности и перезачета курсов, отвечая прагматичным карьерным запросам российской молодежи. Несмотря на различия в целях, дисциплинарной направленности и векторах студенческих потоков, обе модели объединяет стремление к усилению академической мобильности, сетевому взаимодействию и взаимному признанию образовательных результатов. Ключевыми движущими силами развития СОП являются государственные инициативы, направленные на повышение экспортного потенциала образования, а также изменения в международной образовательной политике.

Реализуемая в ИрГУПС программа двойного дипломирования включает как возможность академической мобильности для российских студентов с перспективой получения второго диплома КНР, так и для китайских студентов с возможностью учета дисциплин, сданных ими в своем вузе, и получению диплома российского образца. Как показывает практика реализации программы ИрГУПС и ВКТУ, основными вызовами на пути гармонизации остаются структурно-методологические различия в учете учебной нагрузки (трудоемкости) и необходимость содержательно-компетентностного выравнивания учебных планов. Успешное преодоление этих барьеров требует от вузов-партнеров перехода от формального сопоставления цифр к глубокой совместной нормотворческой и методической работе, разработке согласованных механизмов пересчета кредитов и детализированных учебно-методических комплексов.

Перспективы развития российско-китайских программ двойных дипломов видятся в следующих направлениях: количественный рост и диверсификация за счет увеличения числа программ и расширения их тематического спектра; систематизация и унификация через выработку более стандартизированных моделей реализации на основе накопленного лучшего опыта; углубление академической интеграции в виде развития совместных исследовательских проектов и программ; а также цифровизация взаимодействия путем внедрения цифровых платформ и инструментов.

Таким образом, российско-китайские программы двойных дипломов трансформируются из экспериментального формата в институционально укорененный элемент стратегического партнерства. Их дальнейшее успешное развитие будет способствовать не только подготовке высококвалифицированных кадров, востребованных на рынках труда обеих стран, но и укреплению долгосрочных научных, культурных и экономических связей между Россией и Китаем, формируя прочную основу для сотрудничества в условиях формирующейся многополярной мировой системы.

Список литературы

1. Астраханцева А.С., Бородавко Л.С. К вопросу об использовании тестирования как инструмента оценки знаний и умений // Проблемы и пути развития профессионального образования: Сборник статей Всероссийской научно-методической конференции, (10-11 ноября 2022 г., Иркутск). Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2022. С. 35-39.
2. Бажев А.З., Хежев А.А., Бажев А.А. Международное сотрудничество в системе образования: современные тенденции развития // Актуальные вопросы современного образования: сборник научных трудов. 2024. № 1. С. 31-34.
3. Баранова Т.А., Кобичева А.М., Токарева Е.Ю. Оценка мультилингвального подхода в контексте международных образовательных программ на английском языке // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 322-329.
4. Бондаренко В.В., Таишева К.С., Пензина Д.П. Совместные образовательные программы как инструмент повышения международной конкурентоспособности регионального вуза // Вестник университета. 2023. № 12. С. 5-11.
5. Бородавко Л.С. К вопросу о привлечении молодых специалистов к работе в высшей школе // Мир педагогики и психологии. 2025. № 6(107). С. 25-35.
6. Головань С.А. Использование формы обратной связи для повышения эффективности лекционного занятия // Проблемы и пути развития профессионального образования: Сборник статей

Всероссийской научно-методической конференции (10-12 апреля 2024 г., Иркутск). Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2024. С. 93-96.

7. Дударенко Ж.К. Международное сотрудничество в высшем образовании как фактор повышения квалификации молодых преподавателей в вузах // Молодой ученый. 2025. № 1(552). С. 75-78.

8. Зелезинская Л.А. Программы двух дипломов как вид совместных образовательных программ России и Китая // Kant. 2024. № 3(52). С. 297-304.

9. Клепальченко И.А., Булановская Т.А. Реализация программ двойных дипломов в современных условиях // Человек в системе будущего: баланс ценностного и правового измерения: мат. Межд. науч.-прак. форума «V Сибирские правовые чтения». Тюмень, 2023. С. 244-250.

10. Кухаренко С.В. Специфика российско-китайских программ двойных дипломов // Педагогика и просвещение. 2024. № 2. С. 151-160.

11. Локтионова Е.А., Сарапульцева Е.И. Корпоративная культура университета как фактор развития международных образовательных программ // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14. № 8-1. С. 141-156.

12. Маматкасымова В.А. Проблемы адаптации учебных программ к международным стандартам // Наука, техника и образование. 2024. № 2(94). С. 53-54.

13. Обливанцева К.В. Международные образовательные программы как инструмент «мягкой силы» // Проблемы внедрения и применения результатов инновационных исследований и пути их решения: сборник статей Международной научно-практической конференции (12 ноября 2024 г., Киров) Киров, 2024. С. 187.

14. Терещенко Т.М., Правдикова А.В. Опыт внедрения и реализации совместных российско-китайских образовательных программ // Педагогическое образование в России. 2016. № 10. С. 38-42.

15. Abo-Khalil A.G. Integrating sustainability into higher education challenges and opportunities for universities worldwide // Heliyon. 2024. Vol. 10. № 9. Art. e29946.

16. De Wit H., Merckx G. The history of the internationalization of higher education. The handbook of international higher education. L: Routledge, 2023. pp. 23-52.

17. Li J., Pilz M. International transfer of vocational education and training: A literature review // Journal of vocational education & Training. 2023. Vol. 75. № 2. pp. 185-218.

18. Moshtari M., Safarpour A. Challenges and strategies for the internationalization of higher education in low-income East African countries // Higher education. 2024. Vol. 87. № 1. pp. 89-109.

19. Savicki V. Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education. Abingdon: Taylor & Francis, 2023. 396 p.

20. Yang X. A historical review of collaborative learning and cooperative learning // TechTrends. 2023. Vol. 67. № 4. pp. 718-728.

Evolution and current models of Russian-Chinese joint educational programs for double degrees

Sofia A. Golovan

Candidate of Economic Sciences, Head of the Department of Finance and Accounting

Irkutsk State Transport University

Irkutsk, Russia

free9sonjas@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 13.01.2026

Accepted 25.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 378.1

DOI 10.25726/b7691-6550-2824-k

EDN AWWXKJH

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article examines the phenomenon of Russian-Chinese joint educational programs (JEPs) for double degrees as a tool for the internationalization of higher education in the context of a changing geopolitical agenda. Based on a comparative analysis of scientific publications and practical cases (including the program of Irkutsk State Transport University and East China Jiaotong University), two main models of cooperation are identified: an «export-oriented» model, focused on training Chinese specialists in Russia, and an «import-oriented» model, aimed at educating Russians in China. Particular attention is paid to the institutional, academic, and methodological challenges of curricular harmonization, particularly the differences in how workload is measured between the national education systems. A roadmap for implementing a specific SOP is presented and analyzed separately, covering four key phases: initiation and planning, development and preparation, launch and implementation, and monitoring and control. The roadmap highlights critical stages, such as program approval by the Academic Council and the successful enrollment of the first group of students, which directly impact the viability of the project. Key drivers for the development of such programs are identified – government initiatives, Russia's withdrawal from the Bologna Process, and the «pivot to the East» strategy. The conclusion proposes areas for further development: program diversification, unification of implementation models, deepening academic and research integration, and digitalization of interaction. This article contributes to the understanding of dual degree programs as a strategic resource for strengthening Russian-Chinese partnership and offers practical tools for their planning and implementation.

Keywords

Russian-Chinese educational cooperation, joint educational programs, dual degree programs, academic mobility, curricular harmonization, implementation roadmap, educational project management, education export, education geopolitics, international university partnerships.

References

1. Astrakhantseva A.S., Borodavko L.S. On the use of testing as a tool for assessing knowledge and skills // Problems and ways of professional education development: mat. of the All-Rus. scien. and method. conf. (November 10-11, 2022, Irkutsk). Irkutsk: Irkutsk State University of Railway Transport, 2022. pp. 35-39.
2. Bazhev A.Z., Hezhev A.A., Bazhev A.A. International cooperation in the education system: current development trends // Current issues of modern education: a coll-n of scien. papers. 2024. № 1. pp. 31-34.
3. Baranova T.A., Kobicheva A.M., Tokareva E.Y. Evaluation of a multilingual approach in the context of international educational programs in English // Modern pedagogical education. 2023. № 1. pp. 322-329.
4. Bondarenko V.V., Taisheva K.S., Penzina D.P. Joint educational programs as a tool to increase the international competitiveness of a regional university // Bulletin of the University. 2023. № 12. pp. 5-11.
5. Borodavko L.S. On the issue of attracting young specialists to work in higher education // The World of pedagogy and psychology. 2025. № 6(107). pp. 25-35.
6. Golovan S.A. Using the feedback form to improve the effectiveness of a lecture session // Problems and ways of professional education development: mat. of the All-Rus. scien. and method. conf. (April 10-12, 2024, Irkutsk). Irkutsk: Irkutsk State University of Railway Transport, 2024. pp. 93-96.
7. Dudarenko Zh.K. International cooperation in higher education as a factor in improving the skills of young teachers in universities // Young scientist. 2025. № 1(552). pp. 75-78.

8. Zelezinskaya L.A. Dual degree programs as a type of joint educational programs of Russia and China // *Kant*. 2024. № 3(52). pp. 297-304.
9. Klepalchenko I.A., Bulanovskaya T.A. The implementation of dual degree programs in modern conditions // *Man in the system of the future: a balance of value and legal dimension: mat. of the Inter. scien. and prac. forum «V Siberian Legal Readings»*. Tyumen, 2023. pp. 244-250.
10. Kukharensko S.V. The specifics of Russian-Chinese double degree programs // *Pedagogy and education*. 2024. № 2. pp. 151-160.
11. Loktionova E.A., Sarapultseva E.I. Corporate culture of the university as a factor in the development of international educational programs // *Education management: theory and practice*. 2024. Vol. 14. № 8-1. pp. 141-156.
12. Mamatkasimova V.A. Problems of adapting curricula to international standards // *Science, technology and education*. 2024. № 2(94). pp. 53-54.
13. Oblivantseva K.V. International educational programs as a tool of «soft power» // *Problems of implementation and application of innovative research results and ways to solve them: mat. of the Inter. scien. and method. conf. (November 12, 2024, Kirov)* Kirov, 2024. p. 187.
14. Tereshchenko T.M., Pravdikova A.V. Experience in the implementation and implementation of joint Russian-Chinese educational programs // *Teacher education in Russia*. 2016. № 10. pp. 38-42.
15. Abo-Khalil A.G. Integrating sustainability into higher education challenges and opportunities for universities worldwide // *Heliyon*. 2024. Vol. 10. № 9. Art. e29946.
16. De Wit H., Merks G. The history of the internationalization of higher education. The handbook of international higher education. L: Routledge, 2023. pp. 23-52.
17. Li J., Pilz M. International transfer of vocational education and training: A literature review // *Journal of vocational education & Training*. 2023. Vol. 75. № 2. pp. 185-218.
18. Moshtari M., Safarpour A. Challenges and strategies for the internationalization of higher education in low-income East African countries // *Higher education*. 2024. Vol. 87. № 1. pp. 89-109.
19. Savicki V. Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education. Abingdon: Taylor & Francis, 2023. 396 p.
20. Yang X. A historical review of collaborative learning and cooperative learning // *TechTrends*. 2023. Vol. 67. № 4. pp. 718-728.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Историко-педагогический аспект интеграции западных вокальных техник в китайской национальной школе

Вэньлай Сяо

Специалист-эксперт
РГПУ им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
beifengcuinan@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.01.2026
Принята 18.02.2026
Опубликована 30.03.2026

УДК 37.036
DOI 10.25726/e4543-1919-6651-q
EDN BOOOBI
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 комплексному историко-педагогическому анализу формирования китайской национальной вокальной школы через призму интеграции западноевропейских академических технологий. Автор прослеживает эволюцию музыкального образования в Китае на протяжении столетия: от просветительских реформ начала XX века и деятельности первых консерваторий до современного этапа «синицизации» мирового опыта. В работе детально рассматривается синтез традиционных философских концепций («Лэцзяо», «Дао», «Ци») с техническими стандартами «бельканто». Особое внимание уделено влиянию советской вокальной педагогики (школы В.А. Багадурова и Д.Л. Аспелунда), способствовавшей внедрению принципов глубокой дыхательной опоры и грудного резонирования в китайскую практику. Автор анализирует педагогические механизмы адаптации европейских методик к фонетическим особенностям тонального китайского языка и эстетическому идеалу «цзычжэн цяньюань» (чистота слова и округлость звука). Исследование подчеркивает, что современная вокальная система КНР – это открытая, научно обоснованная структура, успешно сочетающая этнокультурную идентичность с глобальными исполнительскими компетенциями, что обеспечивает конкурентоспособность китайских вокалистов на мировой сцене.

Ключевые слова

китайская вокальная школа, музыкальное образование КНР, интеграция западных технологий, бельканто, музыкальная педагогика, вокальные компетенции, Дао, национальное искусство.

Введение

В условиях современной глобализации музыкального искусства китайская вокальная школа представляет собой уникальный пример успешного синтеза многовековых восточных традиций и западноевропейского академизма. Актуальность исследования процесса интеграции зарубежных вокальных технологий в национальную среду КНР обусловлена необходимостью осмысления того, как в рамках одной педагогической системы удалось объединить различные эстетические парадигмы (Shi,

2023). На протяжении последнего столетия китайское вокальное искусство прошло стремительный путь трансформации: от традиционных форм театрализованного пения до создания самобытной профессиональной школы, признанной на мировом уровне (Li, 2024).

Исторический перелом в развитии музыкального образования в Китае пришелся на рубеж XIX–XX веков. Под влиянием политических и социокультурных реформ, а также просветительских идей «Движения 4 мая», в стране начался процесс активного освоения западной академической традиции (Ляо, 2025). Внедрение европейской системы «бельканто» в этот период рассматривалось не только как художественное заимствование, но и как важный элемент модернизации всей системы образования (Xiao, 2025). Особую роль в институционализации вокальной педагогики сыграло создание первых консерваторий (в Шанхае и Пекине), которые стали площадками для адаптации западных методик к специфике китайского мелоса и языка (Ян, 2022). В контексте китайской педагогики вокальное искусство рассматривается не просто как техническое мастерство («орудие»), а как средство формирования благородной личности. Согласно концепции «Лэцзяо» (музыкального воспитания), истинная цель заключается в достижении внутренней гармонии и радости через единство этики и эстетики (Ван, 2025).

Одной из центральных проблем интеграции западных техник стал фонетический аспект. Тональная природа китайского языка потребовала от педагогов поиска особых решений для соблюдения принципов европейской вокальной позиции при сохранении национальной дикции и эстетического идеала «цзычжэн цяньюань» (чистота слова и округлость звука) (Shi, 2023). В середине XX века значительным фактором формирования китайского вокального стиля стало влияние русской (советской) школы. Внедрение принципов грудного резонирования и опоры дыхания, характерных для русской вокальной педагогики, позволило китайским исполнителям расширить диапазон и технические возможности, что нашло яркое воплощение в жанре новой китайской оперы (Сунь, 2024).

В современный период вокальное образование в КНР характеризуется стремлением к «синицизации» мирового опыта. Этот процесс предполагает не просто копирование западных образцов, а их глубокую переработку с учетом национального культурного кода (Цзян, 2022). Научная новизна данного исследования заключается в анализе педагогических механизмов, позволивших объединить западную техническую базу с национальными художественными смыслами, что обеспечивает жизнеспособность современной китайской вокальной школы в международном пространстве.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и историко-педагогический анализ этапов становления китайской вокальной школы как результата интеграции западных технологий в национальную образовательную среду.

Материалы и методы исследования

Фундаментальной особенностью китайского национального вокального искусства является его глубокая детерминированность классической философией и традиционной эстетикой. В отличие от западной парадигмы, где вокал зачастую рассматривается через призму технологического совершенства и физиологии, китайская певческая традиция исторически развивалась как путь духовного самосовершенствования, тесно связанный с концепцией «Дао» – универсального закона бытия. Голос в этой системе координат выступает не только инструментом звукоизвлечения, но и средством достижения гармонии между человеком, обществом и природой (Li, 2024).

Важнейшим аспектом вокальной педагогики Китая является преемственность в рамках традиции «учитель – ученик». Исторически обучение вокалу строилось на принципе «коу чуань синь шоу» («передача из уст в уста, наставление от сердца к сердцу»). Этот метод подразумевает не просто механическое копирование технических приемов, а глубокую эмоциональную и интеллектуальную связь, при которой учитель передает ученику «дух» (шэнь) и «внутреннюю энергию» (ци) произведения (Цзян, 2022). Наставник в данной системе является носителем культурного кода, а процесс обучения превращается в ритуал приобщения к коллективному художественному опыту поколений.

Эстетика китайского пения неразрывно связана с каллиграфией и поэзией, что обусловлено синкретичной природой национального искусства. В китайской вокальной культуре пение традиционно рассматривается как «озвученная поэзия», где музыкальное начало подчинено логике и интонации слова

(Shi, 2023). Принципы управления дыханием и ведения мелодической линии находят прямые аналогии в каллиграфическом письме: подобно тому, как мастер каллиграфии распределяет нажим кисти и энергию движения (юньби) для создания единого образа, певец выстраивает вокальную фразу, соблюдая баланс между пустотой и наполненностью, паузой и звуком.

Центральным эстетическим критерием, объединяющим философские и практические аспекты исполнения, выступает принцип «цзычжэн цяньюань» («правильное произношение слова и округлость мелодии»). Этот идеал требует от певца безупречной фонетической точности, продиктованной тональной природой китайского языка, в сочетании с мягкостью и полетностью звука (Shi, 2023). В этом контексте интеграция западных техник в китайскую школу неизбежно проходит через фильтр данных традиционных установок, где «Дао» пения остается неизменным фундаментом, на который наслаиваются технологические инновации (Ван, 2024). Таким образом, философская база не только сохраняет национальное своеобразие вокала, но и определяет векторы его развития в современной педагогической практике (Xiao, 2025).

Традиционное вокальное искусство Китая, наиболее ярко представленное в жанрах национальной оперы (сицзюй) (Чэнь, 2024), базируется на уникальной системе звукоизвлечения, кардинально отличающейся от западноевропейского академического канона. Одной из ключевых характеристик этого стиля является выраженное доминирование головного резонатора и активное использование фальцетной техники. В отличие от западного бельканто, стремящегося к сглаживанию регистровых переходов и опоре на грудное резонирование, китайская традиция, в частности Пекинская опера, отдает предпочтение высокому, светлому и порой пронзительному тембру, который считается эталоном изящества (Li, 2024). Использование фальцета здесь не является вспомогательным приемом, а служит основным средством художественной выразительности, позволяющим передать тончайшие эмоциональные нюансы и сохранить полетность звука в условиях открытых сценических пространств прошлого (Цзян, 2022).

Артикуляционная точность выступает вторым фундаментальным столпом национального пения. В силу тональной природы китайского языка, где изменение интонации одного слога полностью меняет смысл слова, вокальная техника неразрывно связана с фонологией. Эстетический принцип «цзычжэн цяньюань» («Слово выбрано правильно, а тон – округлый») требует от исполнителя ювелирной работы над дикцией: безупречного формирования «инициалей» (согласных) и «финалей» (гласных), что обеспечивает абсолютную понятность текста (Shi, 2023). Слог в китайском пении рассматривается как сложная структура, имеющая «голову», «брюхо» и «хвост», и правильное «выпевание» каждого из этих элементов является залогом гармоничного звучания (Shi, 2023).

Эта техническая строгость имеет глубокие корни в философии «Дао» и искусстве каллиграфии. Согласно конфуцианским и даосским представлениям, звук является физическим воплощением жизненной энергии «Ци» (Ван, 2024). Пение, как и каллиграфия, понимается как процесс управления этой энергией. Связь с каллиграфией проявляется в манере ведения вокальной линии: подобно тому, как каллиграф распределяет нажим кисти, певец варьирует интенсивность звука, создавая «вокальные штрихи», имитирующие движение туши по бумаге. Плавность и в то же время упругость мелодической линии отражают даосский идеал «мягкости, побеждающей твердость». Таким образом, звук в китайской опере – это не просто акустический феномен, а визуализированная в пространстве философская категория, где точность артикуляции символизирует порядок (Ли), а полетность головного тона – стремление духа к единству с Небом (Xiao, 2025). Эти традиционные установки формируют ту специфическую «систему координат», в которую на более поздних этапах интегрировались западные вокальные технологии (Ляо, 2025).

Начало XX века стало периодом радикальной трансформации всей социокультурной системы Китая. Ключевым катализатором этих изменений послужило «Движение 4 мая» (1919 г.), которое провозгласило лозунги демократизации и научного подхода, призвав к отказу от феодальных пережитков в пользу прогрессивных западных моделей (Xiao, 2025). В области искусства этот идеологический сдвиг привел к пересмотру традиционных эстетических канонов и поиску новых форм, способных выразить дух

времени. Именно в этот период музыкальное образование начало переходить от закрытых клановых систем к институциональным формам, ориентированным на мировые стандарты (Ляо, 2025).

Модернизация вокального образования в этот период была неразрывно связана с деятельностью китайских интеллектуалов и музыкантов-просветителей, получивших образование в Европе и США. Такие деятели, как Ван Гуанци и Цзы Хуан, рассматривали внедрение западных музыкальных дисциплин не как угрозу национальной культуре, а как необходимый инструмент для её «оздоровления» и развития (Ду, 2024). Под влиянием этих идей в учебные планы начали внедряться дисциплины западного образца: теория музыки, сольфеджио и, прежде всего, академическая постановка голоса (Li, 2024). Обучение пению перестало ограничиваться только изучением оперных амплуа и народных песен; началось освоение жанра художественной песни, требовавшего иной вокальной техники и интеллектуального подхода к интерпретации текста (Shi, 2023).

Важным практическим результатом модернизации стало создание в 1927 году первого профессионального музыкального вуза – Национальной музыкальной консерватории в Шанхае. Шанхай того времени, являясь крупным международным центром, стал «воротами» для проникновения западных техник, включая не только классическое бельканто, но и современные эстрадно-джазовые влияния (Chaichana, 2024). Интеграция западных технологий в этот период носила экспериментальный характер: педагоги стремились адаптировать европейскую методику к специфике китайского языка, закладывая основы того, что позже назовут «китайским вокальным стилем» (Ян, 2022). Таким образом, период после движения «4 мая» сформировал необходимую организационную и идеологическую базу для последующего развития профессиональной вокальной школы в КНР, превратив музыкальное образование в открытую систему, готовую к международному диалогу (Xiao, 2025).

Процесс системной интеграции западных вокальных стандартов в китайскую культуру неразрывно связан с именами выдающихся просветителей и композиторов первой половины XX века, которые рассматривали музыку как инструмент национального возрождения. Одним из ключевых идеологов этого процесса выступил Гуанци Ван, чьи теоретические труды заложили фундамент для сравнительного музыкознания в Китае. Он призывал к глубокому изучению западной музыкальной науки для реформирования национальной системы, полагая, что освоение европейской гармонии и вокальной техники позволит китайскому искусству выйти на мировой уровень (Xiao, 2025). Его идеи о необходимости синтеза восточного духа и западной формы стали программными для целого поколения музыкантов.

Практическое воплощение эти идеи нашли в творчестве и педагогической деятельности Хуан Цзы, выдающегося композитора и выпускника Йельского университета. Хуан Цзы стал родоначальником жанра китайской художественной песни, в которой европейская техника бельканто и принципы классического академического сопровождения были впервые гармонично соединены с китайским поэтическим текстом (Shi, 2023). Его произведения требовали от исполнителей принципиально новых навыков: широкого дыхания, кантилены и умения работать с академической нюансировкой, что фактически вынуждало вокалистов отходить от узких рамок традиционного оперного амплуа в сторону универсального академизма (Ян, 2022).

Центральной площадкой для апробации и закрепления этих инноваций стала Шанхайская государственная консерватория, основанная в 1927 году (изначально как Национальная музыкальная школа). Это учебное заведение стало первым профессиональным институтом в Китае, где вокальное образование было выстроено по европейскому образцу. Именно здесь западные вокальные техники начали систематически внедряться в учебные планы под руководством как китайских педагогов, вернувшихся из Европы, так и иностранных специалистов (Ляо, 2025). Консерватория превратилась в «лабораторию» по адаптации итальянской и немецкой вокальных школ к артикуляционной специфике китайского языка.

В рамках деятельности Шанхайской консерватории происходило формирование методической базы, где теоретические знания по физиологии голоса и гигиене пения соединялись с практикой освоения мирового оперного репертуара. Этот институциональный подход позволил подготовить первых профессиональных китайских певцов академического профиля, способных исполнять как западную

классику, так и современные китайские сочинения (Li, 2024). Таким образом, благодаря деятельности просветителей и созданию профессиональных вузов, западные вокальные техники перестали быть разрозненными заимствованиями и превратились в основу новой национальной академической системы (Ду, 2024).

Результаты и обсуждение

Новый этап качественной трансформации китайской вокальной школы пришелся на 1950-е годы и был связан с периодом активного культурного и научного сотрудничества между КНР и СССР. В это время советская вокальная педагогика стала фундаментом для выстраивания государственной системы музыкального образования в Китае. Основным проводником этого влияния стала деятельность советских специалистов, приглашенных в ведущие консерватории Пекина и Шанхая для разработки единых методических стандартов (Ян, 2022).

Особое значение для китайской педагогики имели труды крупнейших советских ученых и педагогов, таких как В.А. Багадуров и Д.Л. Аспелунд. Методические разработки В.А. Багадурова, посвященные историческому развитию вокальных методов и физиологии певческого голоса, позволили китайским педагогам систематизировать процесс обучения, отойдя от эмпирического копирования к научно обоснованному подходу (Ду, 2024). Принципы «концентрации звука» и работы над регистрами, изложенные Д. Л. Аспелундом, стали основой для формирования академической манеры пения у студентов, чья природная постановка зачастую тяготела к узкому, плоскому звукоизвлечению (Сунь, 2024).

Интеграция советской методики внесла в китайское образование несколько ключевых инноваций:

1. В противовес традиционному для Китая фальцетному пению, советская школа привнесла технику глубокого дыхания и опоры, что позволило достичь полнозвучного, «объемного» тембра, необходимого для исполнения оперного репертуара (Li, 2024).
2. Адаптация советского опыта помогла китайским вокалистам найти баланс между головным и грудным звучанием, что стало техническим фундаментом для создания современного стиля «миньцзу» (национального академического пения) (Ян, 2022).
3. Использование наработок советской фонетической школы позволило адаптировать технику «бельканто» к специфике китайского языка, не теряя при этом кантिलены и плавности ведения звука (Shi, 2023).

Результатом этого влияния стало появление плеяды выдающихся китайских исполнителей и педагогов, которые, получив образование под руководством советских мастеров, адаптировали полученные знания к национальному материалу. Это привело к созданию «новой китайской оперы», где западная мощь голоса, взращенная на советских методиках, соединилась с национальной эстетикой и драматургией (Сунь, 2024). Таким образом, роль советской школы в становлении профессионального вокального образования Китая была определяющей: она дала необходимый научный инструментарий и техническую базу, на которой до сих пор строится обучение в консерваториях КНР (Ляо, 2025).

Процесс интеграции русского академического вокала в китайскую образовательную среду не был механическим заимствованием; он представлял собой сложную адаптацию технических приемов к специфическим особенностям тонального языка. Ключевым вызовом для педагогов стала необходимость внедрения принципов опоры дыхания и грудного резонирования, характерных для русской школы, при сохранении артикуляционной гибкости, требуемой китайской фонетикой (Ян, 2022).

В традиционном китайском пении звук исторически формировался в высокой, плоской позиции с упором на головной регистр, что обусловлено необходимостью четкого интонирования тонов. Применение русской методики «глубокого дыхания» позволило китайским певцам обрести устойчивую гортань и объемный звук, однако это потребовало пересмотра работы резонаторной системы (Сунь, 2024). Педагоги обнаружили, что чрезмерное увлечение «темным» грудным тембром может исказить китайскую дикцию. В результате был выработан синтетический подход: использование «смешанного резонирования», где нижняя опора дыхания по русскому образцу сочеталась с высокой «передней»

позицией звука, характерной для национального идеала цзычжэн цяньюань (Shi, 2023). Это позволило достичь академической мощи, не теряя при этом смысловозначительной четкости китайских слогов (Li, 2024).

Практическим воплощением этого синтеза стало появление так называемых «образцовых опер» (янбанси) в 1960-70-х годах, среди которых наиболее показательна опера «Легенда о красном фонаре». В данном произведении произошла радикальная трансформация вокального стиля: традиционные амплуа Пекинской оперы были переосмыслены через призму академического вокала (Сунь, 2024). Исполнители главных партий начали использовать технику, близкую к драматическому баритону или сопрано, применяя широкую вибрацию и плотное смыкание связок, что было нетипично для старой школы (Цзян, 2022).

Эта трансформация вокального стиля преследовала несколько целей:

1. Академическая мощь голоса, возвращенная на принципах русского вокализма, лучше соответствовала пафосу новых героев, чем традиционный фальцет (Сунь, 2024).
2. Использование симфонического оркестра вместо традиционного ансамбля требовало от певцов большой полетности и силы звука, достижимых только при наличии профессиональной академической опоры (Хяо, 2025).
3. «Легенда о красном фонаре» стала эталоном нового стиля миньцзу, где западная техника дыхания обеспечивала вокальную выносливость, а китайская манера интонирования сохраняла национальный колорит (Ян, 2022).
4. Таким образом, на примере «образцовых опер» отчетливо прослеживается результат педагогической интеграции: западная технология (в её русском варианте) стала инструментом для качественного скачка национальной оперы, превратив её из локального театрального жанра в масштабное академическое искусство (Ляо, 2025).

На рубеже XX и XXI веков вокальное образование в Китае вступило в фазу глубокой систематизации и диверсификации, что привело к окончательному оформлению трех основных образовательных направлений: академического (бельканто), национального (миньцзу) и эстрадного (тунсу). Основной педагогической стратегией этого периода стало стремление к достижению высокого технического уровня при сохранении «китайской души» исполнения (Li, 2024). Обучение в ведущих консерваториях страны стало опираться на принцип «научности, национальности и художественности», где западные технологии рассматриваются как необходимый инструмент для раскрытия национального материала.

Одной из ключевых стратегий стало внедрение междисциплинарного подхода. Современная вокальная педагогика Китая начала активно интегрировать знания в области акустики, физиологии и психологии, что позволило объективизировать процесс обучения. Важную роль в этом сыграло изучение фонетических особенностей китайского языка в контексте вокальной позиции: педагоги разрабатывают специальные упражнения, позволяющие адаптировать итальянскую «маску» к специфике произношения китайских диалектов и литературного языка путунхуа (Shi, 2023).

В этот период в вузах КНР утвердились новые методические подходы. Например, педагогическая стратегия направлена на поиск баланса между глубокой «западной» опорой и «восточной» гибкостью гортани. Это позволяет певцам исполнять сложнейшие партии мирового репертуара, сохраняя при этом тембральную самобытность, характерную для китайского эстетического идеала (Ян, 2022).

В то же время была выстроена четкая вертикаль образования от начального звена до докторантуры. Особое внимание уделяется довузовской подготовке, что обеспечивает раннее формирование правильных мышечных навыков и вокального слуха на базе классических западных методик (Ляо, 2025). Важным аспектом этой системности является профессиональная подготовка будущих педагогов-музыкантов, где современные стандарты обучения в вузах Китая направлены на гармоничное сочетание исполнительского мастерства и методической грамотности.

В начале XXI века в педагогическую практику также стали внедряться цифровые технологии, включая системы визуализации звуковой волны и анализ больших данных для коррекции вокальных дефектов, что значительно ускорило процесс профессионального становления студентов (Xiao, 2025).

Современная стратегия также подразумевает активное включение в репертуар произведений современных китайских композиторов, которые пишутся с учетом возможностей «синкретического» голоса – мощного, как в европейской опере, но способного к тончайшей мелизматике, присущей традиционному искусству (Цзян, 2022). Таким образом, на рубеже веков китайская вокальная школа перешла от стадии накопления опыта и заимствования к стадии создания собственной, научно обоснованной и международно признанной педагогической системы (Ду, 2024).

Развитие вокального искусства Китая в конце XX – начале XXI века ознаменовалось поиском универсального исполнительского стиля, способного адекватно воплотить национальное содержание в академических формах. Ключевым явлением в этом контексте стала методика «Синь цзюй» (новая опера), которая окончательно закрепила синтетическую природу современного китайского исполнительства. В рамках «Синь цзюй» вокальная техника базируется на европейском фундаменте, но содержательно и эстетически ориентирована на национальную драматургию (Сунь, 2024).

Параллельно с этим в педагогический лексикон вошло понятие «китайского бельканто». Данная концепция предполагает не механическое копирование итальянской манеры пения, а адаптацию её базовых принципов – *fiato* (дыхание), *legato* (связность) и *squillo* (звонкость) – к фонетической системе китайского языка (Shi, 2023). Основной педагогический акцент в «китайском бельканто» делается на сохранении естественной тембральной окраски голоса, присущей носителю языка, при одновременном достижении оперного объема и полетности звука. Как отмечает Нин Ян, такая методика позволяет певцам преодолеть «технологический разрыв» между восточной и западной традициями, создавая голос, который звучит по-европейски мощно, но сохраняет национальную интонационную гибкость (Ян, 2022).

Современные учебные планы ведущих музыкальных вузов КНР (Центральная консерватория, Шанхайская консерватория) демонстрируют глубокую интеграцию западных вокальных упражнений в структуру подготовки национальных кадров. Основная методическая задача программ – развитие диапазона и силы голоса без ущерба для национального тембра.

В процессе обучения активно используются классические западные методики:

1. Итальянские вокализы (напр., Дж. Конконе, Н. Ваккаи), которые применяются для выравнивания регистров и развития кантилены, что особенно важно для преодоления традиционной «прерывистой» манеры пения, характерной для некоторых видов народной оперы (Ду, 2024).

2. Упражнения на расширение диапазона, при выполнении которых использование западных техник «закрытого» звука (*coperto*) в верхнем регистре позволяет китайским студентам осваивать высокие тесситуры, не переходя на резкий, «сдавленный» звук, часто встречающийся в традиционном фольклоре (Shi, 2023).

3. Работа над резонаторной системой, включенная в современные программы, охватывает специальные фонетические упражнения, где западная «маска» сочетается с артикуляционными приемами китайского языка. Это позволяет сохранить светлый, передний тембр, типичный для китайского идеала, но придать ему академическую глубину за счет активного использования грудного резонатора (Li, 2024).

Следовательно, современные учебные программы в вузах Китая представляют собой сбалансированную систему, где западные технические упражнения служат «каркасом» для развития вокального аппарата, а национальный репертуар и эстетические установки определяют художественную направленность обучения. Такой подход обеспечивает высокую конкурентоспособность китайских вокалистов на международной арене при сохранении их культурной идентичности (Ляо, 2025). Дополнительным фактором успеха становится ориентация на магистерский уровень подготовки, где основной упор делается на формирование комплексных профессиональных компетенций, позволяющих выпускникам интегрировать западные исполнительские стандарты в национальный музыкальный контекст.

Технологический фундамент вокального образования в Китае строится на глубоком сравнительном анализе западной академической системы и национальных исполнительских традиций. Ключевым различием, требующим педагогической адаптации, является метод работы с дыхательным

аппаратом и способ формирования звуковой опоры. В западной традиции «бельканто» доминирует концепция «апподжо» (*appoggio*), основанная на глубоком диафрагмально-реберном дыхании и создании плотного подвязочного давления, что обеспечивает мощный, объемный звук и устойчивое вибрато (Shi, 2023).

В отличие от западной модели, традиционная китайская манера в народном пении и опере (сицзюй) исторически тяготеет к более высокому, грудному или «ключичному» дыханию. Это обусловлено необходимостью поддержания предельно гибкой, подвижной гортани для воспроизведения сложных мелизмов и тональных переходов языка. Основные отличия проявляются в следующих аспектах:

1. Если в западной школе опора ощущается в области диафрагмы и нижних мышц пресса для создания широкого столба воздуха, то в китайской народной манере акцент смещен на «удержание дыхания» (би ци) в верхней части грудной клетки, что позволяет сохранять светлый, узко сфокусированный тембр (Цзян, 2022).

2. Западная техника ориентирована на максимальное использование резонаторных полостей (груди и головы) для достижения тембрального богатства. Китайская народная манера, напротив, минимизирует использование грудного резонатора, отдавая приоритет «передней» позиции и маске, что обеспечивает исключительную четкость дикции – принцип цзычжэн (Shi, 2023).

3. Западная опора призвана «освободить» гортань от зажимов, тогда как в китайских национальных стилях допускается определенная степень мышечного напряжения гортани для создания специфических «горловых» призвуков и характерной «сдавленной» окраски, являющейся эстетической нормой в ряде провинциальных жанров (Li, 2024).

Современная китайская вокальная педагогика нашла решение в синтезе этих подходов. В процессе обучения в вузах используется методика «глубокого дыхания при высокой позиции», где западная техника диафрагмальной опоры служит энергетической базой, а китайская манера работы с «передним» резонированием обеспечивает национальный колорит звука. Как отмечает Нин Ян, такая интеграция позволяет избежать «форсирования» звука при исполнении национального репертуара, сохраняя при этом вокальное здоровье исполнителя и академическую культуру звукоизвлечения (Ян, 2022). При этом интерес к китайской вокальной эстетике на Западе подкреплялся более широким философским контекстом: как подчеркивает Мяомяо Ван, даосские идеи «следования природе» и «недеяния» послужили своего рода спасением для западной интеллектуальной среды в периоды духовных кризисов, формируя почву для принятия восточных художественных принципов (Ван, 2022). Таким образом, сопоставление и последующий синтез техник дыхания стали залогом формирования жизнеспособной китайской национальной вокальной школы (Ляо, 2025).

Интеграция западных вокальных техник в китайскую национальную школу неизбежно сталкивается с глубокими лингвистическими различиями между итальянским и китайским языками. Основная проблема дикции заключается в необходимости совмещения итальянского принципа *legato* (непрерывности вокальной линии) с тональной природой китайского языка, где каждый слог имеет строго фиксированную интонационную траекторию.

В итальянском бельканто гласные звуки являются основой звукоизвлечения, а согласные произносятся максимально быстро, чтобы не прерывать поток воздуха. Однако в китайском языке, согласно традиционному принципу «цзычжэн цяньюань» («Слово выбрано правильно, а тон – округлый»), чистота и правильность произношения слова являются первичными по отношению к мелодии (Shi, 2023). Как отмечают Бин Хань и Юэ Ма, древняя китайская поэзия и музыка демонстрируют глубокое сходство в звуковых носителях, пространственно-временных характеристиках и ритмических особенностях, что позволяет достичь высшего эстетического состояния при их вокальном воплощении (Хань, 2025). Слог в китайском языке (путунхуа) состоит из инициали (согласного), медиали и финали (гласного или дифтонга), при этом финаль часто имеет назальный или лабиализованный характер, что в классическом бельканто считается вокальным дефектом (Shi, 2023).

Педагогическая адаптация в китайских вузах идет по нескольким направлениям. Во-первых, это тональная компенсация, которая связана с тем, что в китайском языке существует четыре основных тона. При пении музыкальная мелодия часто вступает в противоречие с лингвистическим тоном слога.

Современная китайская школа учит певцов использовать микроинтонации и специфические акценты, чтобы слушатель мог идентифицировать слово, даже если мелодическая линия идет вразрез с естественным тоном.

Во-вторых, это трансформация гласных. Так, итальянская вокальная позиция требует округления и «открытия» глотки. При пении на китайском языке педагоги адаптируют итальянскую «маску», заставляя студентов чуть сильнее артикулировать губами и языком, чтобы избежать «размывания» смысла слов, которое часто происходит при чрезмерном увлечении академическим округлением звука (Ян, 2022).

В-третьих, это метод «открытия рта» (кай ко), связанный с тем, что китайская фонетика требует различных положений ротовой полости для разных групп слогов. В процессе интеграции западных техник была выработана методика, при которой студенты тренируют переходы от узких китайских гласных к широким итальянским позициям, сохраняя при этом единую резонаторную опору (Li, 2024).

Особое внимание уделяется работе над назальными финалями (-n, -ng). Если в традиционной итальянской школе назализация звука не приветствуется, то в китайском вокале она необходима для узнаваемости слова. Китайские педагоги обучают студентов направлять звук в носоглотку лишь в самом конце вокальной фразы или слога, сохраняя основную часть звука «чистой» и академической (Shi, 2023). Из этого следует, что фонетический аспект интеграции превращает дикцию в сложный инструмент, где итальянская технологичность служит формой для выражения китайских смысловых структур (Ляо, 2025).

Заключение

Подводя итог исследованию историко-педагогических аспектов становления национальной вокальной школы Китая, можно сделать вывод, что этот процесс представлял собой не простое заимствование западных технологий, а сложную многоуровневую интеграцию, направленную на модернизацию традиционной культуры.

Проведенный анализ позволяет выделить несколько ключевых этапов этой трансформации. Если в начале XX века, под влиянием идей «Движения 4 мая», освоение западного академизма носило преимущественно просветительский и ознакомительный характер, то к середине столетия, благодаря тесному сотрудничеству с советской вокальной школой, в Китае была заложена прочная научно-методическая база. Внедрение принципов глубокой дыхательной опоры и грудного резонирования, заимствованных из методик В.А. Багадурова и Д.Л. Аспелунда, позволило китайским певцам выйти на уровень мировых оперных стандартов, сохранив при этом национальное своеобразие тембра.

Современная китайская вокальная педагогика характеризуется достижением уникального синтеза. Концепция «китайского бельканто» и практика «новой оперы» (Синь цзюй) доказывают, что западные технические приемы дыхания и звукоизвлечения могут эффективно сочетаться с тональной спецификой китайского языка и эстетическими идеалами философии «Дао». Интеграция западных упражнений в учебные программы вузов не привела к потере национальной идентичности; напротив, она обеспечила вокальную выносливость и расширение диапазона, необходимые для исполнения сложнейших произведений современного репертуара.

Таким образом, китайская национальная вокальная школа сегодня – это жизнеспособная, открытая система, которая успешно адаптирует глобальный музыкальный опыт для выражения глубоких смыслов восточной культуры. Перспективы развития данной системы лежат в плоскости дальнейшей цифровизации образовательного процесса и углубления междисциплинарных связей, что позволит китайским исполнителям сохранять лидирующие позиции на мировой академической сцене.

Список литературы

1. Ван М. Западные отголоски «следования пути природы»: исследование французской, немецкой, британской и американской литературы до и после Первой мировой войны // Китайская сравнительная литература. 2022. № 1. С. 65-78.

2. Ван Ц. Философия образования Цзыси и концепция «обучения через музыку» // Журнал Центрально-Китайского педагогического университета (гуманитарные и социальные науки). 2025. Т. 64. № 5. С. 106-119.
3. Ван Цз., Дэн Г. Понимание традиционной китайской музыки в англоязычном мире: на примере английского перевода «Хуайнаньцзы» // Shanghai Translation. 2024. Т. 174. № 1. С. 89-94.
4. Ду Цз., Ду С. Предварительное обсуждение передачи и обмена современным китайско-германским музыкальным образованием и его влияния на китайское музыкальное образование // Журнал Университета Нецзян. 2024. Т. 39. № 11. С. 85-92.
5. Ляо Юй. Формирование китайской вокальной школы в начале XX века как результат политических и социокультурных реформ // Музыкальное искусство и образование. 2025. № 1. С. 30-37.
6. Сунь П. Влияние русской вокальной школы на оперу «Легенда о красном фонаре» (1964): музыковедческий анализ // Вестник культуры и искусств. 2024. С. 331-337.
7. Хань Б., Ма Юэ. Средство, пространство-время, ритм: о музыкальной красоте классических поэтических песен на примере интерпретаций Юй Хуйчэна // Журнал Синьянского педагогического университета (философско-социологическое издание). 2025. Т. 45. № 4. С. 123-129.
8. Цзян Я. Развитие и особенности китайской традиционной вокальной школы // Управление образованием: теория и практика. 2022. Т. 12. № 12. С. 45-49.
9. Чэнь Чж. Классификация разновидностей кю, аннотации с краткими характеристиками и сборник антологии Ху Вэньхуаня: исследование на основе антологии кю позднего периода Мин «Цюнь Инь Лэй Сюань» // Журнал Сычуаньского университета (издание по философии и социальным наукам). 2024. № 4. С. 57-66.
10. Ян Н. Из истории становления традиции академического вокала в китайском образовании // Известия высших учебных заведений. 2022. № 4. С. 138-144.
11. Chaichana T. The Sinicization of jazz: Exploring the rise and fall of jazz cultures in Shanghai from the colonial to the communist eras // Humanities, arts and social sciences studies. 2024. pp. 256-263.
12. Li Y. The Formation and Future Direction of Chinese Vocal Music in 100 Years of Development History // Pakistan journal of life & Social sciences. 2024. Vol. 22. № 1. pp. 1062-1072.
13. Shi L. A pedagogical guide to Chinese art song: diction, style, and a selected survey: dis. College Park: University of Maryland, 2023. 24 p.
14. Xiao L. Historical analysis of the evolution of local music culture in college music appreciation courses in China // Cultura: International journal of philosophy of culture and axiology. 2025. Vol. 22. № 1. pp. 421-445.

Historical and pedagogical aspect of the integration of western vocal techniques in the Chinese national school

Wenlai Xiao

Specialist-expert

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

beifengcuinan@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.01.2026

Accepted 18.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 37.036

DOI 10.25726/e4543-1919-6651-q

EDN BOOOBI

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

This article is devoted to a comprehensive historical and pedagogical analysis of the formation of the Chinese national vocal school through the prism of the integration of Western European academic technologies. The author traces the evolution of music education in China over the course of a century: from the educational reforms of the early 20th century and the activities of the first conservatories to the current stage of Sinicisation of global experience. The work examines in detail the synthesis of traditional philosophical concepts (Leijiao, Dao, Qi) with the technical standards of bel canto. Particular attention is paid to the influence of Soviet vocal pedagogy (the schools of V. A. Bagadurov and D. L. Aspelund), which contributed to the introduction of the principles of deep breathing support and chest resonance into Chinese practice. The author analyses the pedagogical mechanisms of adapting European methods to the phonetic features of the tonal Chinese language and the aesthetic ideal of zizheng qianqian (purity of speech and roundness of sound). The study emphasises that the modern vocal system of the PRC is an open, scientifically based structure that successfully combines ethno-cultural identity with global performance competencies, ensuring the competitiveness of Chinese vocalists on the world stage.

Keywords

Chinese vocal school, music education in China, integration of Western technologies, bel canto, music pedagogy, vocal competencies, Dao, national art.

References

1. Wang M. Western echoes of «Following the path of nature»: a study of French, German, British and American literature before and after the First World War // Chinese comparative literature. 2022. № 1. pp. 65-78.
2. Wang Ts. Zixi's Philosophy of education and the concept of «learning through music» // Journal of the Central Chinese Pedagogical University (Humanities and social sciences). 2025. Vol. 64. № 5. pp. 106-119.
3. Wang Tzu, Dan G. Understanding traditional Chinese music in the English-speaking world: an example of the English translation of «Huainanzi» // Shanghai translation. 2024. Vol. 174. № 1. pp. 89-94.
4. Du Ts., Du S. Preliminary discussion of the transfer and exchange of modern Chinese-German musical education and its impact on Chinese musical education // Journal of Nejiang University. 2024. Vol. 39. № 11. pp. 85-92.
5. Liao Yu. The formation of the Chinese vocal school in the early 20th century as a result of political and socio-cultural reforms // Musical art and education. 2025. № 1. pp. 30-37.
6. Sun P. The influence of the Russian vocal school on the opera «The Legend of the Red Lantern» (1964): a musicological analysis // Bulletin of culture and arts. 2024. pp. 331-337.
7. Han B., Ma Yue. Medium, space-time, rhythm: on the musical beauty of classical Poetic songs using the example of Yu Huicheng's interpretations // Journal of Xinyang Pedagogical University (Philosophical and sociological edition). 2025. Vol. 45. № 4. pp. 123-129.
8. Jiang Ya. The development and features of the Chinese traditional vocal school // Education management: theory and practice. 2022. Vol. 12. № 12. pp. 45-49.
9. Chen Zh. Classification of kyu varieties, annotations with brief characteristics, and a collection of Hu Wenhuan's anthology: a study based on the late Ming period Kyu anthology Qun Yin Lei Xuan // Journal of Sichuan University (Publication on philosophy and social sciences). 2024. № 4. pp. 57-66.

10. Yang N. From the history of the formation of the tradition of academic vocal in Chinese education // News of higher educational institutions. 2022. № 4. pp. 138-144.
11. Chaichana T. The Sinicization of jazz: Exploring the rise and fall of jazz cultures in Shanghai from the colonial to the communist eras // Humanities, arts and social sciences studies. 2024. pp. 256-263.
12. Li Y. The Formation and Future Direction of Chinese Vocal Music in 100 Years of Development History // Pakistan journal of life & Social sciences. 2024. Vol. 22. № 1. pp. 1062-1072.
13. Shi L. A pedagogical guide to Chinese art song: diction, style, and a selected survey: dis. College Park: University of Maryland, 2023. 24 p.
14. Xiao L. Historical analysis of the evolution of local music culture in college music appreciation courses in China // Cultura: International journal of philosophy of culture and axiology. 2025. Vol. 22. № 1. pp. 421-445.

Дидактические особенности преподавания европейских языков в общеобразовательных школах Китая (конец XIX – начало XX века)

Чжан Яни

Специалист-эксперт

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

Yani.tchzhan@yandex.ru

ORCID 0000-0003-0398-0908

Поступила в редакцию 04.01.2026

Принята 24.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 37.3

DOI 10.25726/o3698-7204-4411-e

EDN ENAAUX

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматриваются дидактические особенности преподавания европейских языков в общеобразовательных школах Китая конца XIX – начала XX века. Цель исследования – выявить и охарактеризовать данные особенности в контексте исторического, культурного и социального развития страны. В работе использованы анализ, исторический, логический и графический методы. Автор обосновывает значимость изучения европейских языков как инструмента межгосударственной коммуникации, особо выделяя роль русского языка в развитии деловых и политических контактов. Охарактеризована образовательная система Китая, определены ключевые проблемы становления иноязычного образования, а также цели внедрения соответствующих учебных программ. С опорой на исторический опыт и выявленные дидактические особенности предложены теоретические рекомендации по совершенствованию методики преподавания европейских языков в современных общеобразовательных школах Китая. Сделан вывод о значительных перспективах развития иноязычного образования в Китае, способствующего обновлению социальной, культурной и экономической сфер в среднесрочной и долгосрочной перспективе.

Ключевые слова

дидактические особенности, европейские языки, общеобразовательные школы, Китай, преподавание, реформирование образования, дисциплины.

Введение

Период конца XIX – начала XX века в Китае связан с изучением и преподаванием европейских языков в общеобразовательных школах. Это связано с активным проявлением интереса к реформированию системы образования в стране, а также необходимостью совершенствования моделей, методики подходов к изучению различных дисциплин. Важно отметить, что дидактические особенности включали в себя следующие элементы: нормативно-правовую базу, принципы и методику организации учебного процесса, профессиональной работы учителей и многие другие параметры деятельности (Тихонова, 2015). Следовательно, изучение дидактических особенностей преподавания европейских языков в общеобразовательных школах Китая в данный период времени представляет собой огромную теоретическую ценность и практическую значимость. Это определяет актуальность темы исследования, ее теоретическую и практическую значимость.

Проблематика исследования связана с формированием дидактических особенностей преподавания европейских языков в общеобразовательных школах Китая в данный период времени, что обусловлено наличием языкового барьера, нехваткой квалифицированных кадров, отсутствием единой методики преподавания дисциплин и многими другими проблемами.

Научная новизна исследования заключается в разработке теоретических рекомендаций, направленных на совершенствование методики преподавания европейских языков в современных общеобразовательных школах Китая с учетом накопленного исторического опыта и учета дидактических особенностей.

Вопросы становления иноязычного образования в Китае конца XIX – начала XX века рассматриваются в современной историографии в нескольких ключевых направлениях. Историко-педагогический аспект представлен в работах Ван Исяо (Ван, 2025), Ма Ися (Ма, 2023) и Чжан Я. (Чжан, 2023), которые анализируют предпосылки реформирования школьного образования и роль иностранных языков в модернизации Китая. Организационно-методические особенности преподавания конкретных языков раскрываются в исследованиях: русский язык изучают Ван Линлун (Ван, 2018), Куратченко с соавт. (Куратченко, 2022), Л. Хань (Хань, 2010; Хань, 2019), и Ш. Хао (Хао, 2005); английский язык – Д.Н. Белов (Белов, 2016) и Е.В. Тихонова (Тихонова, 2015); японский язык – А.П. Лапин (Лапин, 2022). Социокультурный и политический контекст внедрения западных методик в китайскую школу отражён в трудах С. Би (Би, 2019), С. Гао (Гао, 2007), С. Дун (Дун, 2025) и И.С. Овсянниковой, С.Л. Атанасян (Овсянникова, 2015).

Несмотря на наличие значительного числа работ, посвященных отдельным языкам или периодам, комплексного исследования дидактических особенностей преподавания европейских языков именно в общеобразовательных школах Китая конца XIX – начала XX века до настоящего времени проведено не было. Это обусловило необходимость обращения к данной теме.

Материалы и методы исследования

Исследование опирается на комплексный анализ историко-педагогических источников и научной литературы по проблеме становления иноязычного образования в Китае конца XIX – начала XX века. Источниковую базу составили монографии, диссертационные исследования и статьи отечественных и зарубежных авторов, индексированные в российских и международных базах данных, а также труды китайских исследователей, введенные в научный оборот предшествующими работами. Отбор материалов осуществлялся по критерию их релевантности вопросам дидактики преподавания европейских языков в системе среднего образования Китая в исследуемый период.

В работе применялись историко-генетический метод, позволивший проследить становление дидактических подходов к преподаванию европейских языков в хронологической динамике и в контексте социально-политических изменений в Китае; сравнительно-сопоставительный метод, использовавшийся для выявления общих закономерностей и национально-специфических особенностей в преподавании английского, русского и японского языков; проблемно-хронологический метод, давший возможность систематизировать материал по ключевым этапам реформирования школьного иноязычного образования, а также графический метод, применённый для визуализации структуры образовательной системы Китая и разработанных автором рекомендаций по совершенствованию современной методики преподавания европейских языков с учётом исторически сложившихся дидактических особенностей.

Результаты и обсуждение

Со времен античности гуманитарному знанию, в частности знанию иностранных языков, придавалось большое значение, поскольку оно рассматривается как фактор интеллектуального развития человека (Ван, 2025). Язык во все времена являлся средством осуществления коммуникаций, установления взаимоотношений между людьми. Поэтому иноязычное образование стало важной частью глобальной системы образования (Дун, 2025).

Китай – это страна с богатой культурой и историей, которая тесно связана с развитием иноязычного образования в ее школах (Чжан, 2023). Со времени правления династий Цинь и Хань, в

эпоху правления династий Тан и Сун и далее, вплоть до раннего периода правления династии Юань, Китай поддерживал тесные контакты с зарубежными странами (общая продолжительность этих периодов составляет более 1400 лет) (Ма, 2023).

Для Китая изучение европейских языков представляется особенно важным с точки зрения исторического, культурного, социального и общественного развития страны (Овсянникова, 2015). Кроме того, существует также потребность в коммуникационном обмене различными знаниями между государствами, повышении уровня профессионального развития особенно среди молодых специалистов, установлении деловых контактов на международном уровне и т.д.

Период конца XIX – начала XX века ознаменован в Китае развитием деловых связей с зарубежными странами, что создало основу для развития культуры. Поэтому был сделан акцент на изучение иностранных языков для их дальнейшего практического применения в различных сферах и областях деятельности. Наиболее востребованным из восточных языков (да и в принципе из всех иностранных языков) в Китае в конце XIX – начале XX в. стал японский язык (Лапин, 2022). Кроме того, важную роль в системе иноязычного образования в Китае занимал русский язык. История изучения русского языка в Китае насчитывает более 300 лет (Куратченко, 2022). Потребность в изучении русского языка была обусловлена необходимостью проведения деловых переговоров и установлении политических связей, развитием приграничной торговли, а также заимствованием технологий. В данный период времени наблюдалась тенденция изучения русского языка в основном в регионах, а изучение английского языка было сконцентрировано в центральных и южных провинциях Китая. Одной из главных причин, вызвавших интерес к изучению русского языка, явилось стремление Китая к установлению партнерских отношений с Россией (Белов, 2016). Можно сказать, что в обучении русского языка в Китае, несмотря на его историю, взлеты и падения и современное состояние, видятся широкие перспективы для его дальнейшего преподавания на всех уровнях образования (Ван, 2018).

Следует отметить, что, начиная с 1949 года в большинстве учебных заведений было запланировано внедрение образовательных программ обучения иностранным языкам. Такая политика полностью отвечала долгосрочным целям Китая, к числу которых можно отнести: развитие международного сотрудничества, расширение коммуникационных обменов, подготовка высококвалифицированных специалистов, совершенствование и повышение уровня развития населения, модернизация и обновление научно-технического потенциала страны. В конечном итоге это должно привести к повышению экономического, политического и культурного обмена в Китае.

Образовательная система Китая представлена различными ее ступенями, начиная от начальной стадии до высшего уровня (рис. 1).

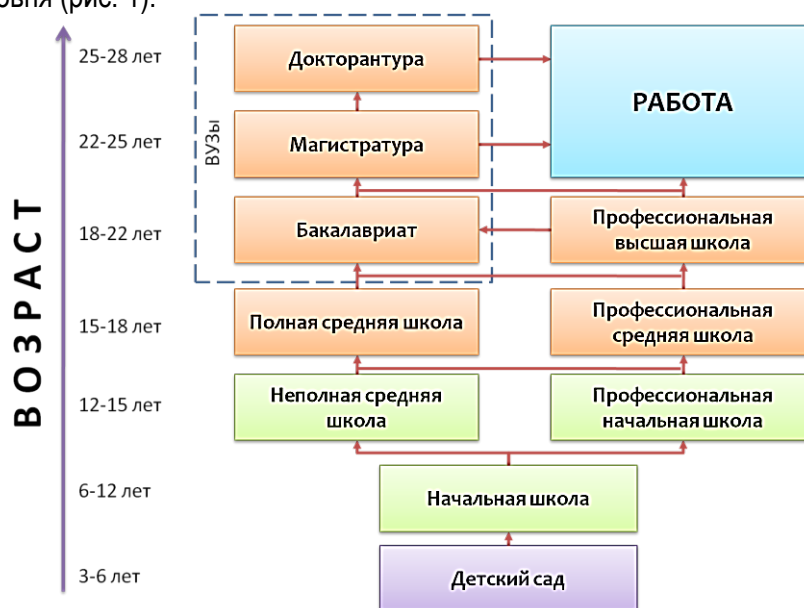


Рисунок 1. Образовательная система Китая (Куратченко, 2022)

Существуют определенные проблемы становления и развития иноязычного образования в общеобразовательных школах Китая:

1. наличие дидактических особенностей преподавания европейских языков в общеобразовательных школах;
2. нехватка квалифицированных специалистов, обладающих соответствующими знаниями, опытом и навыками работы;
3. недостаток методического обеспечения (учебников, методических разработок);
4. проблема социального восприятия значимости и необходимости изучения иностранных языков со стороны населения;
5. преобладание утилитарного подхода (нацеленность образования в первую очередь на обеспечение экономических и политических нужд государства) и т.д. (Хань, 2019).

Считаем, что эти и другие проблемы сдерживают развитие образовательного процесса, в частности в области изучения европейских языков.

Помимо перечисленных проблем важным сдерживающим фактором выступала слабая преемственность между ступенями образования. Как показано на рисунке 1, начальная и средняя школа в Китае конца XIX – начала XX века не имели унифицированных программ по иностранным языкам, что приводило к дублированию содержания либо, напротив, к пропуску фундаментальных тем при переходе учащихся на следующую ступень. Кроме того, значительную роль играл языковой приоритет регионов: на северо-востоке доминировал русский язык, в то время как центральные провинции ориентировались на английский и, в меньшей степени, немецкий. Это создавало ситуацию «дидактической фрагментарности», при которой единая методика преподавания европейских языков в масштабах всей страны отсутствовала вплоть до 1920-х годов. Преодоление этой фрагментарности стало одной из ключевых задач реформ образования в последующие десятилетия.

Рассмотрим ключевые дидактические особенности преподавания европейских языков в общеобразовательных школах Китая конца XIX – начала XX века, к числу которых можно отнести следующие:

1. акцент на преобладании грамматики и письменности в преподавании европейских языков в общеобразовательных школах Китая (в данный период времени большое внимание уделялось развитию письменности, переводу иностранных текстов. В данный период времени учащиеся мало использовали словари и глоссарии, что в свою очередь замедляло процесс понимания и чтения текстов);
2. переосмысление целей обучения (главной целью обучения в преподавании европейских языков в общеобразовательных школах Китая явилось обладание всеми полученными знаниями для чтения текстов, их понимания, перевода, свободного общения, а также осуществления коммуникаций в обществе) (Би, 2019);
3. повышение роли учителя в преподавании европейских языков в общеобразовательных школах Китая (в данный период времени к процессу образовательной деятельности привлекались иностранные учителя, привлекаемые из-за рубежа, а в последующем китайские учителя стали перенимать у них опыт работы и переносить его в свою практику);
4. организация нового учебного процесса (учебный процесс предполагал использование новых подходов к обучению, инструментов, а также интерактивных средств для лучшего понимания иностранных языков, наличие строгой дисциплины к организации учебного процесса);
5. встраивание западных методик обучения в общеобразовательные школы Китая (произошел постепенный переход на использование западных подходов и методик в учебный процесс, стало уделяться большое внимание изучению фонетики, произношению слов, глубокому их пониманию);
6. развитие национальной культуры Китая с учетом западных подходов в общеобразовательных школах (одновременно с процессом изучения европейских языков был сделан акцент на формирование и развитие собственной культуры, укрепление национальной идентичности, закреплении моральных качеств у обучающихся и чувства патриотизма).

Основными факторами, влияющими на дидактические особенности преподавания европейских языков в общеобразовательных школах Китая конца XIX – начала XX века являются:

1. политические факторы (обусловлены стремлением Китая в расширении политических, экономических и социальных связей, а также завоеванию лидирующих позиций на мировом рынке) (Гао, 2007);
2. экономические факторы (данная группа факторов диктует необходимость страны в расширении товарооборота, максимизации прибыли, повышении уровня конкурентоспособности на рынке);
3. социальные факторы (потребность общества в социальном и культурном развитии, поддержании высокого статуса среди ряда других стран, сохранение собственной национальной идентичности);
4. образовательные факторы (обусловлены необходимостью общества в просвещении, обучении учеников, подготовке высококвалифицированных кадров) и т.д. (Хань, 2010).

В данной статье разработаны теоретические рекомендации, направленные на совершенствование методики преподавания европейских языков в современных общеобразовательных школах Китая с учетом накопленного исторического опыта и учета дидактических особенностей, наглядно представленные на рисунке 2.

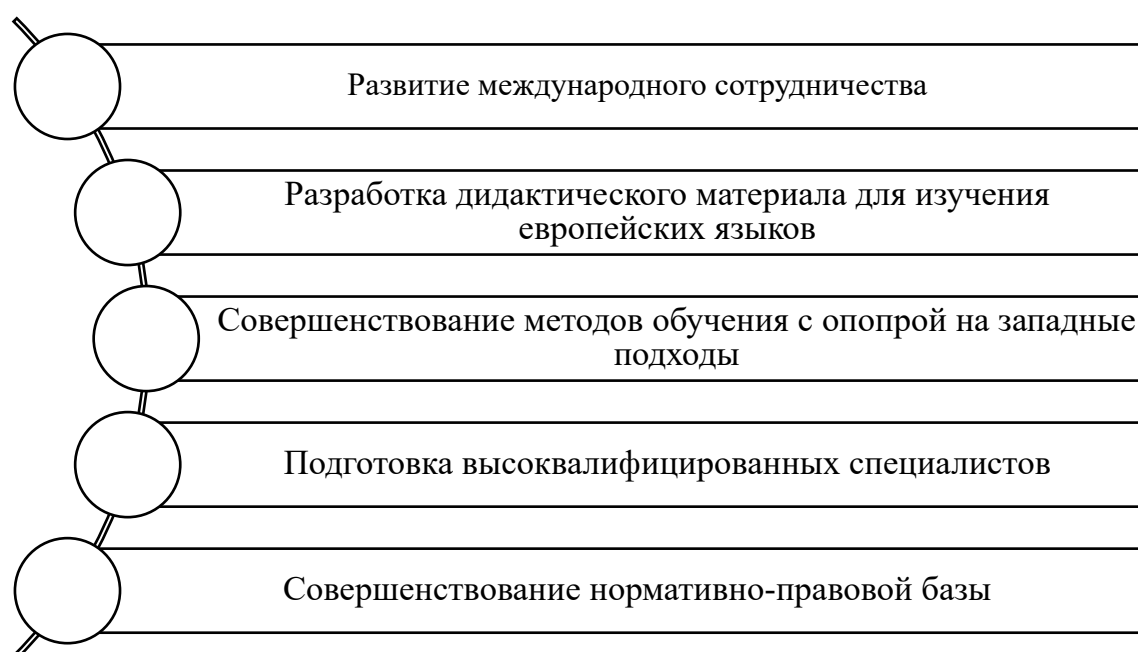


Рисунок 2. Рекомендации, направленные на совершенствование методики преподавания европейских языков в современных общеобразовательных школах Китая

Источник: разработано автором.

Считаем, что разработанные теоретические рекомендации, направленные на совершенствование методики преподавания европейских языков в современных общеобразовательных школах Китая с учетом накопленного исторического опыта и учета дидактических особенностей могут быть полезны при формировании учебных программ, а также планировании и прогнозировании образовательной деятельности.

Таким образом, существуют большие перспективы развития системы иноязычного образования Китая в общеобразовательных школах Китая на основе собственного накопленного опыта и внедрения западных методик обучения (Хао, 2005).

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить и систематизировать дидактические особенности преподавания европейских языков в общеобразовательных школах Китая конца XIX –

начала XX века. Данный период стал переломным этапом в становлении отечественного иноязычного образования, заложив основы для его последующей модернизации.

К числу ключевых дидактических особенностей, характерных для рассматриваемого периода, относятся: устойчивый акцент на изучении грамматики и письменной речи как базы для перевода и понимания иноязычных текстов; переосмысление целей обучения в сторону практического владения языком; возрастание роли учителя, в том числе через привлечение иностранных специалистов и постепенное формирование отечественной методической школы; внедрение западных образовательных подходов, ориентированных на фонетику и устную коммуникацию; а также стремление сохранить национальную идентичность и воспитать патриотические качества учащихся в процессе освоения европейских языков.

Существенное влияние на формирование данных особенностей оказали политические, экономические, социальные и образовательные факторы. Именно в этот период начинает складываться понимание иностранного языка не только как академической дисциплины, но и как инструмента межкультурного взаимодействия, развития торговых и дипломатических связей, а также средства модернизации государства.

Историко-педагогический анализ показывает, что, несмотря на объективные трудности (нехватка квалифицированных кадров, слабая методическая база, неравномерное распространение языков по регионам), именно в конце XIX – начале XX века в Китае были заложены фундаментальные принципы школьного иноязычного образования. Многие из этих принципов сохраняют актуальность и сегодня.

Таким образом, обращение к историческому опыту преподавания европейских языков в китайской школе имеет не только теоретическую, но и практическую ценность. Выявленные дидактические особенности могут быть учтены при разработке современных учебных программ, обновлении методического инструментария и подготовке педагогических кадров. Дальнейшее развитие системы иноязычного образования в Китае видится в обоснованном сочетании национальных педагогических традиций и адаптированных западных методик, что позволит стране устойчиво наращивать свой образовательный, культурный и экономический потенциал.

Список литературы

1. Белов Д.Н. Английский язык в Китае // Молодой ученый. 2016. № 17(121). С. 515-518.
2. Би С. Проект «Институт Конфуция» Новосибирского государственного университета в 2018 году // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2019. № 4. С. 115-120.
3. Ван И. Предпосылки становления и развития профессионального иноязычного образования в Китае конца XIII – начала XX вв. // Педагогическое образование в России. 2025. № 6. С. 10-17.
4. Ван Л. Преподавание русского языка в Китае: историко-методологический опыт становления // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 5А. С. 574-582.
5. Гао Сяофан. Исследование преподавания иностранных языков в школах поздней Цин. Пекин: Коммерческая печать, 2007. 185 с.
6. Дун С. Эволюция высшего иноязычного образования в Китае: исторический путь и ключевые детерминанты // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5(146). С. 60-67.
7. Куратченко М.А., Севастьянова С.К., Зимина Л.О. Обучение русскому языку как иностранному в КНР: историко-культурный и методологический аспекты // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2(66). С. 37-46.
8. Лапин А.П. Организация преподавания иностранных языков в Китае в начале XX века: законодательные основы и практическая реализация // Общество и государство в Китае. 2022. № 3. С. 378-398.
9. Ма И. Становление и развитие иноязычного образования в высших учебных заведениях Китая: исторический аспект // Проблемы языкового образования российских и иностранных студентов. 2023. № 1. С. 133-141.

10. Овсянникова И.С., Атанасян С.Л. Система образования Китая // Школа будущего. 2015. № 6. С. 162-169.
11. Тихонова Е.В. Распространение английского языка в Китае // Молодой ученый. 2015. № 19(99). С. 702-705.
12. Хань Л. Изучение русского языка в цинском Китае // Письменные памятники Востока. 2019. Т. 16. № 2(37). С. 75-84.
13. Хань Л. Комментарий к изучению русского языка в Китае во времена династии Цин // Сибирские исследования. 2010. № 37(01). С. 42-47.
14. Хао Ш. История преподавания русского языка в Китае. Тяньцзинь: Университет Нанькай, 2005. 145 с.
15. Чжан Я. Становление и развитие иноязычного образования в школах Китая и его отличительные особенности // Успехи гуманитарных наук. 2023. № 6. С. 191-197.

Didactic features of teaching European languages in general education schools in China (late 19th – early 20th century)

Zhang Yani

Specialist expert

Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

Yani.tchzhan@yandex.ru

ORCID 0000-0003-0398-0908

Received 04.01.2026

Accepted 24.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 37.3

DOI 10.25726/o3698-7204-4411-e

EDN EHAAUX

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This article examines the didactic features of teaching European languages in general education schools in China during the late 19th and early 20th centuries. The aim of the study is to identify and characterize these features within the context of the country's historical, cultural, and social development. The research employs analytical, historical, logical, and graphical methods. The author substantiates the importance of learning European languages as a tool for interstate communication, with particular emphasis on the role of the Russian language in the development of business and political contacts. The educational system of China is characterized, and the key challenges in the formation of foreign language education, as well as the objectives of implementing relevant curricula, are identified. Drawing on historical experience and the identified didactic features, theoretical recommendations are proposed for improving the methodology of teaching European languages in contemporary general education schools in China. It is concluded that there are significant prospects for the development of foreign language education in China, contributing to the renewal of social, cultural, and economic spheres in the medium and long term.

Keywords

didactic features, European languages, general education schools, China, teaching, educational reform, disciplines.

References

1. Belov D.N. English in China // Young scientist. 2016. № 17(121). pp. 515-518.
2. Bi S. Project «Confucius Institute» of Novosibirsk State University in 2018 // Novosibirsk State University Bulletin. Series: History, philology. 2019. № 4. pp. 115-120.
3. Wang I. Prerequisites for the formation and development of professional foreign language education in China in the late 13th – early 20th centuries // Pedagogical education in Russia. 2025. № 6. pp. 10-17.
4. Wang L. Teaching Russian in China: historical and methodological experience of formation // Pedagogical journal. 2018. Vol. 8. № 5A. pp. 574-582.
5. Gao X. A study of the teaching of foreign languages in schools of the late Qing. Beijing: Commercial Printing House, 2007. 185 p.
6. Dong S. The evolution of higher foreign language education in China: the historical path and key determinants // Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025. № 5(146). pp. 60-67.
7. Kuratchenko M.A., Sevastyanova S.K., Zimina L.O. Teaching Russian as a foreign language in China: historical, cultural and methodological aspects // Bulletin of pedagogical innovations. 2022. № 2(66). pp. 37-46.
8. Lapin A.P. Organization of teaching foreign languages in China at the beginning of the 20th century: legislative framework and practical implementation // Society and the state in China. 2022. № 3. pp. 378-398.
9. Ma I. Formation and development of foreign language education in higher educational institutions of China: a historical aspect // Problems of language education of Russian and foreign students. 2023. № 1. pp. 133-141.
10. Ovsyannikova I.S., Atanasyan S.L. The education system of China // The school of the future. 2015. № 6. pp. 162-169.
11. Tikhonova E.V. The spread of the English language in China // Young scientist. 2015. № 19(99). pp. 702-705.
12. Han L. The study of the Russian language in Qing China // Written monuments of the East. 2019. Vol. 16. № 2(37). pp. 75-84.
13. Han L. Commentary on the study of the Russian language in China during the Qing Dynasty // Siberian studies. 2010. № 37(01). pp. 42-47.
14. Hao Sh. The history of teaching Russian in China. Tianjin: Nankai University, 2005. 145 p.
15. Zhang Ya. The formation and development of foreign language education in Chinese schools and its distinctive features // Successes of the humanities. 2023. № 6. pp. 191-197.

Cultivating ethical imagination: using Morrison's «Beloved» to teach historical empathy

Dan Li

Specialist-expert
Changchun University
Changchun, China
80788854@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.01.2026

Accepted 15.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 37.01

DOI 10.25726/n2238-7658-5649-r

EDN AVBVCC

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article examines the pedagogical potential of teaching *Beloved* in university literature courses as a means of cultivating students' ethical imagination and historical empathy. Drawing on approaches from literary pedagogy and ethics-oriented teaching, the study argues that Morrison's novel provides a uniquely effective framework for engaging students with the traumatic legacy of American slavery while encouraging reflective moral judgment rather than passive historical consumption. The article situates «*Beloved*» within the context of teaching African American literature and demonstrates how narrative strategies such as fragmented memory, multiple perspectives, and embodied trauma can be used to foster empathetic engagement with the past. Particular attention is paid to classroom practices, including guided discussion, close reading, and reflective writing, that help students confront ethical complexity without reducing historical suffering to abstraction. By integrating literary analysis with pedagogical reflection, the article shows how teaching «*Beloved*» can move beyond content transmission toward the development of ethical awareness, critical thinking, and responsible historical understanding. The findings suggest that ethical imagination and historical empathy should be treated as central learning outcomes in courses on African American literature.

Keywords

African American literature, Toni Morrison, «*Beloved*», teaching literature, historical empathy, ethical imagination, literary pedagogy.

Supported by the Scientific Research Project of The Education Department of Jilin Province (Project Number: JJKH20240733SK).

Introduction

In recent decades, the teaching of African American literature has increasingly emphasized not only textual analysis but also the ethical and historical responsibilities involved in engaging with narratives of slavery and racial trauma. Literary texts that confront the legacy of American slavery pose a particular challenge in the classroom: they require students to grapple with moral complexity, historical violence, and perspectives often excluded from dominant historical narratives. Within this context, the development of historical empathy and ethical imagination has become a central pedagogical concern in literature courses at the university level.

Historical empathy, understood as the ability to comprehend past experiences within their specific social and moral frameworks, goes beyond emotional identification or sympathy. It involves critical engagement with

historical conditions, power structures, and ethical dilemmas that shaped individual and collective lives. Ethical imagination, in turn, enables students to reflect on moral responsibility, human suffering, and agency across temporal and cultural boundaries. Literature, particularly African American literature, offers a unique medium for cultivating these capacities, as it combines historical reference with narrative form, affect, and moral inquiry.

Among the works most frequently taught in courses on African American literature, «Beloved» occupies a distinctive position. The novel's engagement with slavery, memory, and trauma resists linear historical representation and instead foregrounds fragmented narration, embodied memory, and the enduring presence of the past in the present. These features make «Beloved» a demanding text for students, yet they also create productive conditions for ethical reflection and empathetic understanding when approached through carefully designed pedagogical strategies.

Despite the extensive body of literary criticism devoted to «Beloved», less attention has been paid to its function as a pedagogical tool for teaching historical empathy in the literature classroom. Existing scholarship often prioritizes thematic interpretation, narrative theory, or cultural memory, while the practical question of how students encounter, interpret, and ethically respond to the novel in educational settings remains underexplored. This gap is particularly significant in the context of higher education, where literature courses increasingly aim to foster critical thinking, ethical awareness, and responsible engagement with historical injustice.

The present article addresses this gap by examining how «Beloved» can be taught as a means of cultivating ethical imagination and historical empathy in university literature courses. Rather than treating the novel solely as an object of literary analysis, the article situates it within a pedagogical framework that integrates close reading, guided discussion, and reflective practices. The central argument is that Morrison's narrative strategies not only represent historical trauma but also actively shape students' ethical engagement with the past when mediated through intentional teaching methods.

The aim of the article is twofold: first, to demonstrate the pedagogical value of «Beloved» for teaching historical empathy in the context of African American literature; second, to contribute to discussions of literary pedagogy by articulating ethical imagination as a core learning outcome. By linking literary analysis with classroom practice, the article seeks to show how teaching «Beloved» can move beyond knowledge transmission toward a deeper ethical and historical understanding.

The article is structured as follows: the first section outlines the theoretical concepts of historical empathy and ethical imagination within literary pedagogy; the second section discusses the narrative and ethical dimensions of «Beloved» relevant to teaching; the final section examines specific classroom practices and their pedagogical implications.

Materials and research methods

The primary material for this study is «Beloved», which was used as a core text in an undergraduate course on African American literature. The novel was selected for its engagement with the historical legacy of American slavery, its non-linear narrative structure, and its ethical focus on memory, trauma, and responsibility. To support students' historical understanding, selected supplementary materials were introduced, including brief historical documents related to slavery in the United States and critical texts on African American literature and Morrison's work.

The study is based on a qualitative pedagogical approach aimed at examining how literary instruction can foster historical empathy and ethical imagination. Teaching methods included guided close reading, structured classroom discussions, and reflective writing assignments. Close reading focused on passages addressing memory, trauma, and moral decision-making, with attention to narrative perspective and temporal fragmentation. Classroom discussions were organized around open-ended questions designed to prompt ethical reflection and historically informed interpretation rather than factual recall.

Reflective writing assignments constituted the primary source for analysis. Students responded to prompts that encouraged them to consider the historical conditions represented in the novel, the ethical implications of characters' actions, and their own interpretive positions as readers. These written responses, along with observations from classroom discussions, were analyzed qualitatively to identify recurring patterns of empathetic engagement, ethical reasoning, and historical awareness. The study prioritizes interpretive depth

over quantitative assessment, focusing on how students articulate ethical and historical understanding through sustained engagement with a complex literary text.

Results and discussion

The qualitative analysis of classroom discussions and reflective writing assignments demonstrates clear patterns in the development of historical empathy and ethical imagination among students studying «Beloved». The results indicate that sustained engagement with the novel, combined with structured pedagogical mediation, facilitated a shift from emotionally driven reactions toward historically contextualized and ethically reflective interpretations.

Students' early responses to the novel were predominantly characterized by affective reactions, including expressions of sympathy, shock, or moral condemnation. While these responses reflected emotional engagement, they often lacked historical contextualization and relied on contemporary moral frameworks. As instruction progressed, students increasingly demonstrated an ability to situate characters' experiences within the specific historical conditions of American slavery, recognizing structural violence, constrained agency, and the limits of retrospective moral judgment.

This transition corresponds to contemporary interpretations of historical empathy as a reflective and cognitively mediated practice rather than emotional identification alone (Endacott, 2018; Brooks, 2021). Students began to articulate distinctions between understanding historical suffering and evaluating it through present-day ethical standards, indicating a reduction of presentist reasoning. Table 1 summarizes the key features of historical empathy identified in student responses at later stages of the course.

Table 1. Features of historical empathy in student responses

Category	Description
Contextual reasoning	Interpretation of slavery as a historically specific system of social relations
Perspective sensitivity	Recognition of psychological and social constraints shaping characters' actions
Temporal awareness	Distinction between past and present moral frameworks
Reduced presentism	Decreased reliance on contemporary ethical judgment as the primary interpretive lens

These features were most consistently observed in reflections addressing the novel's fragmented narrative structure and its representation of memory. Narrative disruption appeared to prompt students to engage more actively with historical complexity, supporting research that emphasizes narrative form as a key factor in the development of historical understanding (De Leur, 2017).

In parallel with historical empathy, students' responses revealed the emergence of ethical imagination, particularly in their engagement with moral ambiguity and unresolved ethical dilemmas. Rather than seeking definitive moral conclusions, students increasingly acknowledged ethical uncertainty, conflicting values, and the impossibility of simple moral resolution within the narrative world of the novel.

This pattern aligns with recent pedagogical research that conceptualizes ethical learning as a process of reflective inquiry rather than normative instruction (Kidd, 2019; Hakemulder, 2017). Students demonstrated an increased willingness to reconsider initial moral reactions, to recognize constrained forms of agency, and to reflect on their own ethical positions as contemporary readers encountering historical trauma. Table 2 presents the principal dimensions of ethical imagination identified in students' written and oral responses.

Table 2. Dimensions of ethical imagination in classroom engagement

Dimension	Manifestation in student responses
Moral ambiguity	Acceptance of unresolved ethical conflicts as integral to the narrative

Reflective judgment	Revision of initial moral evaluations
Responsibility and agency	Analysis of ethical choice under conditions of historical oppression
Reader self-reflection	Awareness of the reader's own ethical stance and interpretive limits

Ethical imagination was most fully articulated in reflective writing assignments, which provided space for sustained ethical reasoning and self-examination. Classroom discussions, while more dialogic and collective, contributed to the negotiation of ethical meaning and reinforced awareness of interpretive plurality. These findings support recent studies on the role of reflective practices in teaching trauma narratives and ethically complex literature (Schwalm, 2018; Thomas, 2022).

Overall, the results demonstrate that teaching «Beloved» through close reading, guided discussion, and reflective writing fosters both historical empathy and ethical imagination. These outcomes emerge through engagement with narrative complexity and ethical tension rather than through direct moral instruction, confirming the pedagogical value of African American literature in contemporary higher education contexts.

The findings of this study demonstrate that teaching African American literature through ethically complex narratives can support meaningful qualitative changes in students' interpretive practices. The observed development of historical empathy and ethical imagination confirms that literary pedagogy, when grounded in structured mediation, functions not only as a mode of textual analysis but also as a form of ethical and historical inquiry.

One of the most significant outcomes of the instructional process was the shift from predominantly affective responses toward historically contextualized interpretation. At the initial stage, students' engagement with «Beloved» was largely characterized by emotional reactions such as sympathy, shock, or moral condemnation. While these responses indicated engagement, they often relied on present-day ethical assumptions and lacked historical specificity. Over time, students increasingly demonstrated an ability to situate characters' experiences within the structural and temporal realities of American slavery, acknowledging constrained agency and the limits of retrospective moral judgment. This progression aligns with contemporary understandings of historical empathy as a cognitively mediated and critically reflective practice rather than emotional identification alone (Endacott, 2018; Brooks, 2021).

Chart 1 visualizes qualitative trends observed during the analysis of student responses across different stages of instruction. The bar chart illustrates a gradual decrease in emotionally driven reactions alongside an increase in contextual understanding and reduced presentist reasoning. These tendencies reflect a shift from affective engagement toward historically grounded interpretation, consistent with contemporary models of historical empathy as a reflective and cognitively mediated practice (Endacott, 2018; Brooks, 2021).



Figure 1. The dynamics of the historical development of empathy at different stages of learning

As shown in Figure 1, emotional reactions gradually decreased, while indicators of contextual understanding and reduced presentism increased. These tendencies support research emphasizing the role of narrative complexity and guided interpretation in fostering historically grounded understanding (De Leur, 2017). Importantly, the decline in emotional dominance does not suggest disengagement; rather, it reflects the integration of affect into a broader interpretive framework that prioritizes historical reasoning.

The development of ethical imagination constitutes a second major outcome of the study. Students increasingly demonstrated a capacity to engage with moral ambiguity, to reconsider initial ethical judgments, and to reflect on responsibility and agency under conditions of historical oppression. Rather than producing definitive moral evaluations, students articulated uncertainty and ethical tension as integral aspects of interpretation. Such responses correspond to recent pedagogical approaches that conceptualize ethical learning as reflective inquiry shaped by narrative form and interpretive difficulty (Kidd, 2019; Hakemulder, 2017). The relative prominence of different dimensions of ethical imagination at the final stage of instruction is presented in Figure 2.

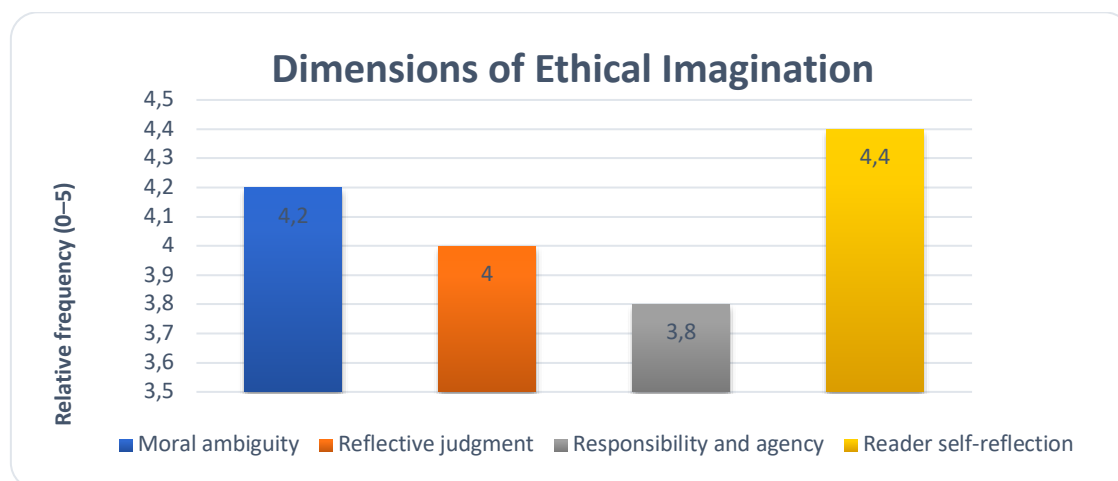


Figure 2. Dimensions of ethical imagination in student responses

The data in Figure 2 indicate that ethical imagination was most strongly expressed through reader self-reflection and the acceptance of moral ambiguity. These findings suggest that reflective writing assignments played a crucial role in enabling students to articulate their ethical positions as contemporary readers encountering historical trauma. This observation supports recent studies emphasizing the pedagogical value of reflective practices in teaching trauma narratives and ethically demanding texts (Schwalm, 2018; Thomas, 2022).

Taken together, the results highlight the importance of combining individual reflective practices with dialogic classroom discussion. While discussions facilitated collective negotiation of meaning and historical understanding, reflective writing provided space for ethical self-positioning and sustained moral reasoning. The study thus supports a pedagogical model in which ethical imagination and historical empathy are treated as interrelated learning outcomes emerging through interpretive engagement rather than direct moral instruction.

Conclusion

The present study has demonstrated that teaching African American literature through ethically and historically complex texts can foster forms of learning that extend beyond traditional literary analysis. Using «Beloved» as a core teaching text, the study showed that structured pedagogical mediation supports the development of historical empathy and ethical imagination among university students.

The findings indicate that students' engagement with the novel evolved from predominantly emotional reactions toward historically contextualized and ethically reflective interpretations. This shift suggests that historical empathy functions not as spontaneous emotional identification, but as a disciplined interpretive practice shaped by narrative complexity, contextual reasoning, and guided reflection. At the same time, the emergence of ethical imagination was reflected in students' increasing willingness to engage with moral ambiguity, reconsider initial judgments, and reflect on responsibility and agency under conditions of historical oppression.

An important pedagogical implication of the study lies in the complementary use of close reading, classroom discussion, and reflective writing. While collective discussion facilitated shared historical understanding, reflective writing provided space for ethical self-positioning and sustained moral reasoning.

Together, these practices created conditions in which ethical and historical learning emerged through interpretation rather than direct moral instruction.

The study contributes to current discussions of literary pedagogy by foregrounding ethical imagination and historical empathy as central learning outcomes in courses on African American literature. By demonstrating how narrative form and pedagogical design interact in the classroom, the article highlights the potential of literature courses to address questions of moral responsibility, memory, and historical injustice in higher education.

At the same time, the study is limited by its qualitative scope and reliance on interpretive analysis within a specific instructional context. Future research may expand this approach by examining a wider range of literary texts, educational settings, or comparative pedagogical models. Nevertheless, the findings suggest that teaching African American literature through ethically demanding narratives offers a productive framework for cultivating historically grounded understanding and ethical reflection in contemporary literature classrooms.

References

1. Booth W.C. The company we keep: an ethics of fiction. Berkeley: University of California Press, 1988. 557 p.
2. Brooks S. Teaching historical empathy: a theoretical and pedagogical framework // Theory & Research in social education. 2021. Vol. 49. № 3. pp. 345-372.
3. Wineburg S. Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past. Philadelphia: Temple University Press, 2001. 255 p.
4. De Leur T., Van Boxtel C., Wilschut A. Historical empathy in secondary history education // British Journal of educational studies. 2017. Vol. 65. № 3. pp. 331-352.
5. Kidd D.C., Castano E. Reading literary fiction and theory of mind: three preregistered replications and extensions // Social psychological and personality science. 2019. Vol. 10. № 4. pp. 522-531.
6. Colby A., Ehrlich T., Beaumont E., Stephens J. Educating citizens: preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility. San Francisco: Jossey-Bass, 2003. 332 p.
7. Morrison T. «Beloved». NY: Alfred A. Knopf, 1987. 321 p.
8. Thomas B. Contemporary approaches to teaching African American literature // Journal of American studies. 2022. Vol. 56. № 4. pp. 821-839.
9. Hakemulder F., Kuijpers M., Tan E.S., Doicaru M.M., Bal M. Narrative absorption and social cognition: understanding the impact of stories. Amsterdam: John Benjamins, 2017.
10. Hooks B. Teaching to transgress: education as the practice of freedom. NY: Routledge, 1994. 200 p.
11. Schwalm H. Teaching trauma narratives: ethics, pedagogy, and the classroom // College literature. 2018. Vol. 45. № 3. pp. 443-468.
12. Endacott J.L., Brooks S. Historical empathy: perspectives and responding to the past // Social studies research and practice. 2018. Vol. 13. № 3. pp. 356-370.

Формирование этического воображения: использование романа Тони Моррисон «Возлюбленный» для развития исторической эмпатии

Дань Ли

Специалист-эксперт

Чанчуньский университет

Чанчунь, Китай

80788854@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.01.2026

Принята 15.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 37.01

DOI 10.25726/n2238-7658-5649-r

EDN AVBVCC

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается педагогический потенциал преподавания романа Тони Моррисон «Beloved» в университетских курсах по афроамериканской литературе с целью формирования у студентов исторической эмпатии и этического воображения. Опираясь на подходы литературной педагогики и этико-ориентированного обучения, автор показывает, что данный роман представляет собой эффективный инструмент для осмысления травматического наследия американского рабства и способствует развитию у студентов рефлексивного морального суждения, выходящего за рамки поверхностного эмоционального отклика. В статье анализируется, каким образом такие нарративные стратегии, как фрагментарность повествования, множественность точек зрения и репрезентация травматической памяти, могут быть использованы в учебном процессе для формирования исторически обусловленного понимания прошлого. Особое внимание уделяется аудиторным практикам, включая направленное обсуждение, внимательное чтение текста и рефлексивное письменное задание, которые позволяют студентам осмысливать этическую сложность исторического опыта, не сводя его к абстрактным моральным оценкам. Сочетая литературоведческий анализ с педагогической рефлексией, статья демонстрирует, что преподавание «Beloved» способствует развитию этического сознания, критического мышления и ответственного отношения к историческому знанию. Делается вывод о целесообразности рассматривать историческую эмпатию и этическое воображение как ключевые результаты обучения в курсах по афроамериканской литературе.

Ключевые слова

афроамериканская литература, Тони Моррисон, «Возлюбленный», преподавание литературы, историческая эмпатия, этическое воображение, литературная педагогика.

Поддержано научно-исследовательским проектом Департамента образования провинции Цзилинь (номер проекта: JJKN20240733SK).

Список литературы

1. Booth W.C. The company we keep: an ethics of fiction. Berkeley: University of California Press, 1988. 557 p.
2. Brooks S. Teaching historical empathy: a theoretical and pedagogical framework // Theory & Research in social education. 2021. Vol. 49. № 3. pp. 345-372.
3. Wineburg S. Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past. Philadelphia: Temple University Press, 2001. 255 p.
4. De Leur T., Van Boxtel C., Wilschut A. Historical empathy in secondary history education // British Journal of educational studies. 2017. Vol. 65. № 3. pp. 331-352.
5. Kidd D.C., Castano E. Reading literary fiction and theory of mind: three preregistered replications and extensions // Social psychological and personality science. 2019. Vol. 10. № 4. pp. 522-531.
6. Colby A., Ehrlich T., Beaumont E., Stephens J. Educating citizens: preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility. San Francisco: Jossey-Bass, 2003. 332 p.
7. Morrison T. «Beloved». NY: Alfred A. Knopf, 1987. 321 p.

8. Thomas B. Contemporary approaches to teaching African American literature // *Journal of American studies*. 2022. Vol. 56. № 4. pp. 821-839.
9. Hakemulder F., Kuijpers M., Tan E.S., Doicaru M.M., Bal M. *Narrative absorption and social cognition: understanding the impact of stories*. Amsterdam: John Benjamins, 2017.
10. Hooks B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. NY: Routledge, 1994. 200 p.
11. Schwalm H. Teaching trauma narratives: ethics, pedagogy, and the classroom // *College literature*. 2018. Vol. 45. № 3. pp. 443-468.
12. Endacott J.L., Brooks S. Historical empathy: perspectives and responding to the past // *Social studies research and practice*. 2018. Vol. 13. № 3. pp. 356-370.

**Дискурсивное конструирование образа Китая и противоречивые рамки в медиапространстве
Центральной Азии – на материале Казахстанского информационного агентства (Kazinform)**

Шаохуа Лю

Доктор гуманитарных наук, доцент
Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
2275257015@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Минлянь Куан

Профессор
Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
9259263@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.01.2026

Принята 17.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 316.77

DOI 10.25726/u9988-6467-7874-c

EDN GEBCQB

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 условиях углубления инициативы «Один пояс – Один путь» и трансформации глобального коммуникационного ландшафта понимание устойчивых и долгосрочных моделей восприятия Китая со стороны сопредельных государств приобретает ключевое значение. В настоящей статье в качестве макроаналитической рамки используется критический дискурсивный анализ, а в качестве основного аналитического инструмента — теория оценки Дж. Р. Мартина. Англоязычные публикации Казахстанского информационного агентства (Kazinform) за период 2016-2017 годов рассматриваются как репрезентативный «дискурсивный срез» ключевого этапа, что позволяет выйти за рамки описания отдельных новостных фактов и системно выявить глубинные дискурсивные структуры и внутренние противоречия, посредством которых официальные СМИ Центральной Азии конструируют образ Китая. Результаты исследования показывают, что дискурс Kazinform формирует относительно устойчивую «двойственную симбиотическую» когнитивную модель. С одной стороны, за счёт активного использования позитивных оценочных ресурсов Китай конструируется как незаменимый «всеобъемлющий стратегический партнёр» и «двигатель экономического развития». С другой стороны, в данный дискурс встроены нарративные рамки «китайской угрозы», заимствованные из западного дискурсивного гегемонизма, которые проецируют негативные образы Китая в экономической, военной, экологической и социально-поведенческой сферах. Сосуществование дискурсов «партнёрства» и «угрозы» отражает сложную когнитивную психологию и дискурсивные стратегии постколониальных государств в их отношении к сильному соседу. Настоящее исследование не только предлагает классический лингвистический пример анализа устойчивых структур общественного мнения Центральной Азии о Китае, но и выявляет противоречивые дискурсивные рамки, которые могут служить

диахроническим ориентиром и стратегическим основанием для более точной внешней коммуникации Китая и содействия межкультурному когнитивному взаимопониманию.

Ключевые слова

Казахстан, интернет-СМИ, дискурсивное конструирование, образ Китая.

Введение

В эпоху глобализованного информационного пространства образ государства как важнейший компонент «мягкой силы» не только формирует международную медиасреду, но и непосредственно влияет на возможности развития и международного сотрудничества страны (Pan, 2011). По своей сути национальный образ представляет собой совокупное восприятие страны международной аудиторией, формируемое посредством медиадискурса (Juan, 2012), причем в значительной степени именно иностранные средства массовой информации выступают ключевым агентом этого процесса (Лю, 2016).

Медиа не являются нейтральными передатчиками информации: посредством отбора событий, построения нарративных рамок и, прежде всего, использования оценочных языковых ресурсов они активно конструируют когнитивные образы других государств (Van, 2017; Van, 2015). На фоне поступательного продвижения инициативы «Один пояс – Один путь» взаимодействие Китая с Казахстаном и другими странами Центральной Азии становится всё более интенсивным. Однако существующие исследования указывают на то, что образ Китая в данном регионе пока не в полной мере соответствует уровню его реального влияния, что в определённой степени сдерживает углубление двустороннего сотрудничества (Fu, 2015).

В этой связи системное изучение того, каким образом ведущие СМИ Центральной Азии репрезентируют и конструируют образ Китая, имеет существенное практическое значение для понимания региональных когнитивных моделей и обеспечения устойчивого развития двусторонних отношений. Казахское информационное агентство (Kazinform), являющееся рупором официального дискурса государства, предоставляет важное эмпирическое окно для наблюдения данного процесса. Анализ логики дискурсивного конструирования образа Китая в материалах Kazinform имеет принципиальное значение как для укрепления международной дискурсивной субъектности Китая, так и для выстраивания эффективного диалога и возможной трансформации образа при необходимости (Lu, 2019).

С целью глубинного анализа позиций и идеологических установок, скрытых в медиадискурсе, в настоящем исследовании в качестве теоретической основы используется системно-функциональная лингвистика, а ключевым аналитическим инструментом выступает теория оценки, разработанная Дж.Р. Мартином. Новостные тексты, как и другие типы дискурса, неизбежно отражают установки и позиции их производителей (Xin, 2005). Теория оценки выходит за рамки традиционного анализа концептуальной и межличностной функций языка, фокусируясь на языковых ресурсах, посредством которых выражаются установки, согласовываются позиции и формируются ценностные суждения (Hunston, 2011).

Центральный компонент данной теории – система отношения (attitude) – операционализирует оценочные значения через три подсистемы: эмоцию (affect), оценку поведения (judgement) и эстетическую оценку (appreciation), подчёркивая, что данные значения, как правило, реализуются посредством лексико-грамматических средств с устойчивой позитивной или негативной коннотацией (White, 2006). Эти эксплицитные оценочные единицы – будь то лексемы, обозначающие «прогресс» и «процветание», либо имплицитные «угрозу» и «неэффективность» (Lee, 2004), – образуют микроаналитическую основу для выявления идеологических позиций медиа. Предыдущие исследования подтверждают высокую операциональность и объяснительный потенциал теории оценки при анализе новостного дискурса (Li, 2019).

Исходя из этого, настоящее исследование направлено на применение теории оценки к критическому дискурсивному анализу англоязычных публикаций Казахского информационного агентства за определённый период. Цель работы заключается не только в количественном описании распределения и полярности оценочной лексики, но прежде всего в выявлении того, каким образом

данные ресурсы взаимодействуют в политическом, экономическом и социальном тематических доменах, формируя многомерный, сложный и потенциально противоречивый образ Китая. В конечном итоге исследование стремится выйти за рамки описания отдельных новостей и выявить относительно устойчивые когнитивные модели и глубинные дискурсивные рамки, лежащие в основе медиапрактик. Такой подход позволяет предложить лингвистически обоснованную перспективу для понимания структур восприятия Китая в Центральной Азии и внести вклад в развитие эффективного межкультурного диалога и стратегий международной коммуникации.

Материалы и методы исследования

В настоящем исследовании используется классический подход критического дискурсивного анализа с опорой на теорию оценки в рамках системно-функциональной лингвистики. Анализу подверглись англоязычные публикации Казахстанского информационного агентства (Kazinform), посвящённые Китаю, за период с 1 января 2016 года по 31 декабря 2017 года.

Корпус исследования был сформирован на основе материалов официального англоязычного сайта агентства путем поискового запроса по ключевым словам China, Chinese, Beijing, а также названиям ведущих китайских институтов и политических фигур. После ручной фильтрации было отобрано 210 новостных публикаций, которые в соответствии с доминирующей тематикой были классифицированы по пяти направлениям: политика, экономика, общество, география и наука и технологии.

Аналитический фокус был сосредоточен на высокочастотной оценочной лексике (частота появления ≥ 4), в результате чего было выделено 68 ключевых оценочных единиц с общей частотностью 593 употребления, послуживших эмпирической базой анализа. В рамках теоретической модели Мартина в центре внимания находились эксплицитные лексические средства, реализующие значения эмоции, оценки поведения и эстетической оценки, включая прилагательные, существительные и глаголы с выраженной аксиологической нагрузкой.

Путём систематического определения оценочной полярности (позитивной или негативной) данных лексических единиц в конкретных контекстах исследование направлено на выявление позиций, ценностных суждений и идеологических установок, имплицитно заложенных в дискурсивном конструировании образа Китая в материалах Kazinform. Выбор периода 2016-2017 года обусловлен его особой дискурсивной значимостью: данный этап совпадает с началом практической реализации инициативы «Один пояс – один путь», сопровождавшейся ростом глобального внимания к Китаю. Таким образом, анализируемый корпус формирует «дискурсивную базовую линию», позволяющую выявить устойчивые модели репрезентации, значимые для диахронического анализа и интерпретации современного и будущего медиадискурса Центральной Азии о Китае.

Результаты и обсуждение

После систематического количественного анализа и интерпретации оценочной лексики в материалах Казахстанского информационного агентства, посвящённых Китаю, стали отчётливо прослеживаться общие тенденции и модели дискурсивного конструирования образа Китая. Как показывает общее распределение оценочной полярности (см. табл. 1), позитивно окрашенные оценочные единицы встречаются значительно чаще (458 употреблений, 77%), чем негативные (135 употреблений, 23%).

Данное соотношение свидетельствует о том, что в общей направленности публикаций Kazinform преобладает чётко выраженная позитивная установка в отношении Китая. Агентство в целом ориентировано на формирование преимущественно положительного образа страны, что соответствует официальному внешнеполитическому курсу Казахстана, основанному на принципах дружественного и партнёрского взаимодействия с Китаем (Sun, 2019).

Таблица 1. Распределение оценочной лексики по полярности в публикациях Kazinform о Китае (n = 593)

Полярность	Количество	Процент
Позитивная оценочная лексика	458	77
Негативная оценочная лексика	135	23
Итого	593	100

При дальнейшем рассмотрении распределения оценочных ресурсов в разрезе тематических категорий публикаций выявляются выраженные структурные различия (см. табл. 2). Политическая и экономическая тематика занимает абсолютно доминирующее положение: на эти два направления приходится около 90 % всех зафиксированных оценочных единиц.

В рамках данных ключевых тематических сфер позитивная оценка явно преобладает. Так, в политических публикациях доля положительно окрашенной лексики достигает 88% (282 из 320 случаев), а в экономических материалах – 80% (171 из 214 случаев). Это свидетельствует о том, что Kazinform уделяет приоритетное внимание роли Китая в стратегико-политическом и экономическом измерениях и в целом демонстрирует базовое одобрение его деятельности в данных областях.

В то же время распределение оценочной лексики в других тематических доменах носит принципиально иной характер. Географическая и социальная проблематика полностью доминируется негативной оценкой, тогда как материалы научно-технической направленности, несмотря на их сравнительно небольшой объём, представлены исключительно позитивными оценками.

Подобная структура распределения позволяет говорить о функциональной дифференциации тематических сфер в процессе конструирования образа Китая: политические и экономические сюжеты преимущественно выполняют задачу формирования позитивного нарратива «партнёрства», тогда как экологические и социальные вопросы становятся основным пространством для артикуляции критического дискурса.

Таблица 2 Распределение оценочной лексики по тематике публикаций (n = 593)

Тематика	Позитивный образ (кол-во)	Позитивный образ (%)	Негативный образ (кол-во)	Негативный образ (%)	Всего (кол-во)	Всего (%)
Политика	282	48	35	6	320	53
Экономика	171	29	46	8	214	37
География / экология	0	0	30	5	30	5
Общество	0	0	24	4	24	4
Наука и технологии	5	1	0	0	5	1
Итого	458	77	135	23	593	100

При переходе к анализу конкретных тематических направлений публикаций данная бинарная оппозиционная модель дискурса проявляется ещё более детально (см. табл. 3). В рамках политической тематики позитивные дискурсивные стратегии, направленные на формирование образа дружественных дипломатических отношений и высокой дипломатической компетентности Китая (в совокупности 47%), сосуществуют с негативными нарративами, имплицитными «военную угрозу» (2%).

В экономической тематике позитивные репрезентации, подчеркивающие экономический потенциал Китая и его внешнеэкономические связи (в сумме 29%), переплетаются с негативными сюжетами, формирующими образ «экономической угрозы» (8%). Географические и социальные материалы, напротив, имеют одностороннюю направленность: первые фокусируются исключительно на нарративе «экологической угрозы» (6%), вторые – на теме «противоправного поведения» (3%).

Публикации научно-технической направленности в целом характеризуются позитивной тональностью, однако и в них присутствует сопутствующее внимание к мотиву «военной угрозы» (5%).

Подобное тематическое распределение наглядно демонстрирует, что образ Китая, конструируемый Kazinform, носит композитный характер. На макроуровне стратегического и экономического взаимодействия Китай преимущественно представлен как надёжный и компетентный «партнёр» и «двигатель развития»; вместе с тем в контекстах, связанных с экологией, социальным управлением и отдельными вопросами безопасности, активизируются заимствованные из западного дискурсивного пространства рамки «китайской угрозы», формирующие образ потенциального «источника риска» или «вызова».

Именно это тематическое сосуществование и противостояние позитивных и негативных нарративов образует эмпирическую основу для анализа бинарной дискурсивной модели, которая будет подробно рассмотрена в следующем разделе.

Таблица 3 Распределение оценочной лексики по тематическим направлениям публикаций (n = 593)

Тематика	Позитивный образ: тематический фокус	Кол-во	%	Негативный образ: тематический фокус	Кол-во	%
Политика	Дипломатические отношения	225	37	Военная угроза	10	2
	Дипломатическая компетентность	57	10	-	-	-
	Подытог	282	47	Подытог	10	2
Экономика	Экономический потенциал	114	19	Экономическая угроза	46	8
	Внеэкономические связи	57	10	-	-	-
	Подытог	171	29	Подытог	46	8
География / экология	-	0	0	Экологическая угроза	35	6
Общество	-	0	0	Противоправное поведение граждан КНР	15	3
Наука и технологии	Научно-технические достижения	5	1	Военная угроза	29	5
Итого	-	458	77	-	135	23

В политических публикациях Kazinform оценочные ресурсы, используемые для конструирования образа Китая, представлены наиболее концентрированно: соответствующая лексика составляет 49 % всех оценочных единиц корпуса. Позитивная оценка в данном тематическом блоке обслуживает преимущественно два дискурсивных направления.

Первое связано с формированием образа дружественных дипломатических отношений Китая и Казахстана (37%). В публикациях регулярно используются устойчивые формулы типа «всеобъемлющее стратегическое партнёрство», «взаимовыгодное сотрудничество», «дружественные отношения», посредством которых позиционируется характер двусторонних связей (Sun, 2019). Кроме того, такие страны, как Кыргызстан и Иран – участники Экономического пояса Шелкового пути, – нередко описываются как дружественные партнеры Китая, что косвенно подтверждает его многостороннюю поддержку в рамках инициативы «Один пояс – Один путь» (Yu, 2019).

Второе направление касается дипломатической компетентности Китая (10 %). Через упоминание участия Китая в переговорах по иранской ядерной программе, а также в международной помощи развитию формируется образ государства, играющего «важную роль» на международной арене и выступающего как «ответственная великая держава».

Наряду с указанной позитивной репрезентацией в политическом дискурсе присутствует и негативный нарратив, основанный на концепции «военной угрозы» (2%). Данные публикации сосредоточены на территориальных и морских спорах Китая с отдельными соседними государствами, прежде всего в районе Южно-Китайского моря. Частотное использование лексем типа «спор» помещает соответствующие события в рамки геополитического противостояния (Сюй, 2019), что в значительной степени коррелирует с устойчивыми западными дискурсивными моделями в сфере безопасности, связанными с Китаем (Cui, 2018).

В целом в политическом дискурсе Kazinform формируется двойственный образ Китая: с одной стороны, он предстает как надёжный «стратегический партнёр» на двустороннем и многостороннем уровнях, с другой – как геополитический актор, потенциально способный представлять «угрозу» в отдельных вопросах безопасности. Данная рамка сосуществования «партнёрства» и «угрозы» носит не случайный, а структурно устойчивый характер. В последние годы, с одной стороны, активизация взаимодействия и стратегической координации в рамках инициативы «Один пояс – Один путь» последовательно укрепляет нарратив партнёрства; с другой – трансформация глобальной и региональной архитектуры безопасности, сопряжённая с дискурсом «соперничества великих держав», обеспечивает смещение и воспроизводство нарратива угрозы.

В экономических публикациях Kazinform конструируется сложный и внутренне противоречивый образ Китая. Позитивно окрашенная оценочная лексика (29%) сосредоточена вокруг двух тематических узлов:

– Первый – экономический потенциал Китая (19%). Через многократное подтверждение статуса Китая как «второй экономики мира», а также использование оценочных прилагательных «важный», «крупнейший», «ведущий» в сочетании с глаголами «способствовать», «укреплять» формируется образ государства с мощной экономической базой и глобальным стимулирующим эффектом – своего рода «двигателя развития».

– Второй узел связан с внешнеэкономическими связями Китая (10%). Публикации, подчёркивающие активное участие таких стран, как Иран, в сотрудничестве в рамках инициативы «Один пояс – Один путь», акцентируют внешнюю привлекательность китайской экономики и широту её партнёрской сети. Это подтверждает устойчивое признание международным сообществом экономического влияния Китая (Хуан, 2019).

В противовес этому 8% негативно окрашенных оценок целиком сосредоточены вокруг нарратива «экономической угрозы». Посредством акцента на «замедлении» экономического роста, «волатильности» фондового рынка и «девальвации» юаня Китай репрезентируется как потенциальный источник беспокойства для международных финансовых рынков и региональной экономической стабильности (San, 2015). Данный нарратив отражает двойственную психологию сопредельных государств: ожидание выгод от сотрудничества с Китаем сочетается с глубинными опасениями чрезмерной зависимости или возможных экономических потерь (He, 2016).

Подобная дискурсивная конструкция, в которой образ «двигателя развития» сосуществует с образом «экономического риска», демонстрирует высокую степень устойчивости. В современных обсуждениях в Центральной Азии, касающихся долговой устойчивости проектов «Одного пояса – Одного пути» и баланса торговых структур, данная амбивалентная установка – «зависимость при одновременной настороженности» – по-прежнему отчетливо прослеживается и продолжает влиять на дискурсивную среду экономического сотрудничества и политическую коммуникацию.

В публикациях географической направленности дискурс Kazinform характеризуется высокой степенью однородности и негативной направленности: все оценочные единицы (6%) сосредоточены исключительно на проблематике загрязнения окружающей среды, связанной с Китаем. Использование лексем с ярко выраженным визуально-образным эффектом – таких как «загрязнять», «поглощать», «накрывать» – в сочетании с атрибуцией экологических проблем «неконтролируемой индустриализации» формирует образ Китая как государства, добывающегося экономического роста ценой разрушения окружающей среды, то есть как «экологической угрозы».

Данная дискурсивная рамка напрямую коррелирует с устойчивой линией критики экологической политики Китая, сложившейся в западном общественном мнении ещё с 1990-х годов (Lu, 2008). При этом сложные экологические процессы редуцируются до одностороннего обвинения китайской модели развития.

Фиксация Китая в роли «источника загрязнения» демонстрирует значительную дискурсивную инерцию. Несмотря на активное продвижение Китаем концепции экологической цивилизации и международные обязательства в рамках политики «двойного углеродного пика», часть международных и региональных СМИ по-прежнему интерпретирует зарубежные инфраструктурные проекты Китая через призму «экспорта загрязнения» или «снижения экологических стандартов». Это указывает на то, что нарратив «экологической угрозы» давно вышел за рамки сугубо научной оценки и трансформировался в дискурсивный инструмент с заранее заданной критической установкой, встроенный в более широкие дебаты о глобальном управлении и ответственности за развитие.

В публикациях социальной направленности оценочная лексика, используемая Kazinform для конструирования образа Китая, также носит исключительно негативный характер и составляет 3% от общего объёма. Материалы данной тематики сосредоточены главным образом на отдельных противоправных инцидентах, таких как коррупционные дела в отношении китайских государственных чиновников или правонарушения, связанные с наркотиками, в которые вовлечены публичные фигуры. Посредством повторяющегося использования лексем «задержание», «арест», «незаконный» отдельные индивидуальные случаи девиантного поведения дискурсивно расширяются и соотносятся с негативной оценкой общего уровня правопорядка и социального управления в Китае.

Подобная дискурсивная стратегия, при которой микросоциальные отклонения напрямую проецируются на макроуровень национального образа, в определённой степени подтверждает тезис о том, что в процессе внешнего конструирования государственный имидж подвержен упрощению за счёт селективного нарратива (Liu, 2008).

Данная модель репрезентации обладает высокой устойчивостью в международной коммуникационной практике. Она отражает типичный медиамеханизм, при котором изолированные события, противоречащие социальным или правовым нормам страны-объекта, помещаются в заранее заданную критическую рамку интерпретации. Это позволяет сделать вывод о том, что формирование национального образа является результатом не только масштабных политико-экономических нарративов, но и постоянного символического «присвоения смысла» микросоциальным событиям в медиадискурсе.

В публикациях, посвящённых научно-технической тематике, Kazinform формирует расщеплённый образ Китая. Позитивная оценочная лексика составляет лишь 1% и используется преимущественно для описания конкретных технологических достижений Китая, таких как разработка первого в мире надземного автобуса, интерактивных роботов нового поколения и прогресс в космической отрасли. В этих контекстах применяются одобрительные формулы, выражающие признание и похвалу.

Резкий контраст с этим образует негативная оценка (5%), целиком сосредоточенная вокруг нарратива «угрозы безопасности». Посредством использования терминов «космическое оружие», «кибератаки» технологическое развитие Китая помещается в рамки стратегического соперничества с Соединёнными Штатами, что имплицитно конструирует его как источник новых вызовов безопасности (Xu, 2019).

Данное бинарное разделение между «достижением» и «угрозой» наглядно демонстрирует, каким образом научно-техническая проблематика интегрируется в более широкий нарратив «китайской угрозы». Этот дискурсивный каркас отличается выраженной преемственностью. В современных международных дебатах вокруг искусственного интеллекта, сетей 5G и других передовых технологий признание технологического прогресса Китая зачастую неразрывно связано с опасениями по поводу потенциальных рисков безопасности или утраты технологического доминирования. Тем самым научно-техническая сфера превращается в один из ключевых пространств эволюции и углубления дискурса «китайской угрозы», в рамках которого технологическая мощь наделяется не только инструментальным, но и ярко выраженным геополитическим и идеологическим смыслом.

Заключение

На основе критического дискурсивного анализа англоязычных публикаций Казахстанского информационного агентства (Kazinform) за 2016-2017 годы в настоящем исследовании выявлен ключевой вывод: официальные СМИ Казахстана конструируют устойчивый, но внутренне противоречивый «двойственный симбиотический» образ Китая. Данный образ не является одномерным, а формируется за счёт переплетения двух параллельных дискурсивных систем.

На стратегическом уровне Китай последовательно репрезентируется как незаменимый «всеобъемлющий стратегический партнёр» и «двигатель экономического развития». Одновременно на уровне конкретных тематических доменов – экономических колебаний, военной безопасности, экологических проблем и социальных практик – регулярно актуализируются заимствованные из западного дискурсивного гегемонизма рамки «угрозы», в рамках которых Китай предстает как потенциальный «источник риска».

Такое сосуществование нарративов «партнёрства» и «угрозы» отражает сложную когнитивную структуру восприятия Китая в Казахстане, сформированную под влиянием его геополитического положения, исторического опыта и национальных интересов. С одной стороны, прагматическое сотрудничество стимулирует стремление к использованию возможностей развития; с другой – опасения, связанные с экономической зависимостью, суверенитетом, безопасностью и экологическим управлением, формируют устойчивую установку на настороженность. В результате образ Китая в общественном сознании страны-реципиента приобретает фрагментированный характер.

Полученные выводы обладают практической значимостью для выстраивания адресной международной коммуникации Китая в Центральной Азии. Во-первых, внешнеполитический дискурс должен системно идентифицировать и упреждающе реагировать на нарративы «угрозы», встраивая в повестку сотрудничества ответственные рассказы о долговой устойчивости, экологических стандартах и безопасности данных. Во-вторых, посредством многоуровневых и многоакторных коммуникационных практик следует обогащать измерения образа Китая, нейтрализуя тенденцию к редукции отдельных инцидентов или технологического соперничества до негативных национальных ярлыков. Это позволит содействовать переходу восприятия от жёсткой бинарной оппозиции к пониманию Китая как сложного, многомерного и диалогического субъекта.

Настоящее исследование, опираясь на корпус материалов конкретного периода, формирует важную «дискурсивную базовую линию», а выявленные противоречивые рамки обладают значительным эвристическим потенциалом. Перспективным направлением дальнейших исследований является диахронический анализ трансформации данной бинарной модели в условиях изменения глобального и регионального порядка, что позволит углубить понимание эволюции центральноазиатского восприятия Китая.

Список литературы

1. Cui Yu. «China Threat Theory» in Western media since the 19th CPC National Congress: Characteristics and trends // External communication. 2018. № 4. pp. 13-15.
2. Fu Yu., Li J., Wu H. The multidimensional construction of China's national image: a case study of economic cooperation between China and Central Asian countries // Eurasian Economy. 2015. № 4. pp. 13-22, 132
3. He M., Ni H. U.S. media: Kazakh public protests out of concern over China's // Global Times. 2016.
4. Huang S., Wu Ch., Huo Y. Interview with the Kazakh ambassador to China: China has achieved remarkable accomplishments over the past 70 years // Xinhuanet. 2019.
5. Huang W. National image construction and the enhancement of a country's soft power // Journal of Jiangxi Administration Institute. 2012. № 1. pp. 30-33.
6. Hunston S. Corpus approaches to evaluation: phraseology and evaluative language. L.: Routledge, 2011. 256 p.

7. Lee S. A theoretical model of national image processing and international public relations // Proceedings of the Annual Meeting of the International Communication Association. 2005. pp. 1-46.
8. Li W., Liu Sh., Wang H. An attitude study of Chinese and American English news from the perspective of appraisal theory: a case study of reports on the Belt and Road Forum for International Cooperation // Social sciences review. 2019. № 10. pp. 81-84.
9. Liu J., He H. Major problems and countermeasures in current national image construction // International review. 2008. № 1. pp. 33-40.
10. Liu Ya. China's national image strategy in the context of globalization: a national interest perspective. Beijing: Central Compilation & Translation Press, 2016. 312 p.
11. Lu J. Gray zone: insights from Western discursive construction of China's image // Military journalist. 2019. № 11.
12. Pan Y. On the connotation and functions of «national image» and China's positioning // Journal of Hangzhou Normal University. 2011. № 1. pp. 75-80.
13. Ramo Dj.K. The pale China. The image of China: a view of foreign scholars. Beijing: Social Sciences Academic Press, 2008.
14. Sang T. Be alert to the new «China economic collapse theory» // International Herald Leader. 2015.
15. Sun Ch. What can we do as the first co-building country of the Belt and Road Initiative // Kazakh ambassador to China. 2019.
16. Wang N. A study on the discursive construction of China's national image in the Russian context: a case study of Russian media coverage of the Beijing Olympics // Northeast Asian foreign language studies. 2017. № 2.
17. Wang Zh. Entry points for the construction and communication of China's national image: an analysis based on new media applications // People's tribune. 2015. № 23. pp. 56-58.
18. White P.R.R. Evaluative semantics and ideological positioning in journalistic discourse: a new framework for analysis. In: Lassen I., ed. Mediating ideology in text and image. Amsterdam: John Benjamins, 2006. pp. 37-69.
19. Xin B. Critical linguistics: theory and application. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2005. 320 p.
20. Xu J. The new round of the «China threat theory» has three major characteristics // Beijing Daily: theory weekly. 2019.
21. Yu Yu., Zhai H., Wang D. An analytical report on perceptions of China in countries along the Belt and Road // External communication. 2019. № 3.

The discourse construction and contradictory framing of the «China image» in Central Asian media from the perspective of critical discourse analysis: a case study of Kazinform

Shaohua Liu

PhD in Linguistics, Associate Professor
Xinjiang Normal University
Urumqi, China
2275257015@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Mingliang Kuang

Professor

Xinjiang Normal University

Urumqi, China

9259263@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.01.2026

Accepted 17.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 316.77

DOI 10.25726/u9988-6467-7874-c

EDN GEBQCB

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

Against the backdrop of the deepening advancement of the Belt and Road Initiative and the evolving global communication landscape, understanding the long-term and stable cognitive patterns of neighboring countries toward China holds critical significance. This paper adopts critical discourse analysis as the overarching framework and employs Martin's Appraisal Theory to examine English-language reports related to China published by Kazinform (Kazakhstan News Agency) from 2016 to 2017 as a key «discourse sample» of a critical period. The aim is to transcend mere descriptions of specific news facts and systematically analyze the underlying discursive frameworks and inherent contradictions used by Central Asian official media in constructing China's image. The study finds that Kazinform's reporting presents a stable «binary coexistence» cognitive schema: on the one hand, through abundant positive appraisal resources, China is constructed as an indispensable «comprehensive strategic partner» and «engine of economic development»; on the other hand, it embeds a «threat narrative» framework derived from Western discursive hegemony, projecting a negative image in areas such as economy, military, environment, and social behavior. The co-occurrence of «partner» and «threat» discourses profoundly reflects the complex cognitive psychology and discursive strategies of post-colonial countries when facing a powerful neighbor. This study not only provides a classic linguistic analysis case for interpreting the stable structure of Central Asian public opinion toward China but also offers a diachronic reference and strategic insights for China's precise external communication and the promotion of intercultural cognitive harmony in the current context.

Keywords

Kazakhstan; online media; construction; China image

References

1. Cui Yu. «China Threat Theory» in Western media since the 19th CPC National Congress: Characteristics and trends // External communication. 2018. № 4. pp. 13-15.
2. Fu Yu., Li J., Wu H. The multidimensional construction of China's national image: a case study of economic cooperation between China and Central Asian countries // Eurasian economy. 2015. № 4. pp. 13-22, 132
3. He M., Ni H. U.S. media: Kazakh public protests out of concern over China's // Global Times. 2016.
4. Huang S., Wu Ch., Huo Y. Interview with the Kazakh ambassador to China: China has achieved remarkable accomplishments over the past 70 years // Xinhuanet. 2019.

5. Huang W. National image construction and the enhancement of a country's soft power // Journal of Jiangxi Administration Institute. 2012. № 1. pp. 30-33.
6. Hunston S. Corpus approaches to evaluation: phraseology and evaluative language. L.: Routledge, 2011. 256 p.
7. Lee S. A theoretical model of national image processing and international public relations // Proceedings of the Annual Meeting of the International Communication Association. 2005. pp. 1-46.
8. Li W., Liu Sh., Wang H. An attitude study of Chinese and American English news from the perspective of appraisal theory: a case study of reports on the Belt and Road Forum for International Cooperation // Social sciences review. 2019. № 10. pp. 81-84.
9. Liu J., He H. Major problems and countermeasures in current national image construction // International review. 2008. № 1. pp. 33-40.
10. Liu Ya. China's national image strategy in the context of globalization: a national interest perspective. Beijing: Central Compilation & Translation Press, 2016. 312 p.
11. Lu J. Gray zone: insights from Western discursive construction of China's image // Military journalist. 2019. № 11.
12. Pan Y. On the connotation and functions of «national image» and China's positioning // Journal of Hangzhou Normal University. 2011. № 1. pp. 75-80.
13. Ramo Dj.K. The pale China. The image of China: a view of foreign scholars. Beijing: Social Sciences Academic Press, 2008.
14. Sang T. Be alert to the new «China economic collapse theory» // International Herald Leader. 2015.
15. Sun Ch. What can we do as the first co-building country of the Belt and Road Initiative // Kazakh ambassador to China. 2019.
16. Wang N. A study on the discursive construction of China's national image in the Russian context: a case study of Russian media coverage of the Beijing Olympics // Northeast Asian foreign language studies. 2017. № 2.
17. Wang Zh. Entry points for the construction and communication of China's national image: an analysis based on new media applications // People's tribune. 2015. № 23. pp. 56-58.
18. White P.R.R. Evaluative semantics and ideological positioning in journalistic discourse: a new framework for analysis. In: Lassen I., ed. Mediating ideology in text and image. Amsterdam: John Benjamins, 2006. pp. 37-69.
19. Xin B. Critical linguistics: theory and application. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2005. 320 p.
20. Xu J. The new round of the «China threat theory» has three major characteristics // Beijing Daily: theory weekly. 2019.
21. Yu Yu., Zhai H., Wang D. An analytical report on perceptions of China in countries along the Belt and Road // External communication. 2019. № 3.

Design and implementation of learning assistant software for computer science students

Jing Xu

Specialist expert
Changchun University
Changchun, China
xuj81@ccu.edu.cn
ORCID 0000-0000-0000-0000

Yanxuan Wang

Specialist expert
Changchun University
Changchun, China
15502440289@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Ping Feng

Docent
Changchun University
Changchun, China
fengping@ccu.edu.cn
ORCID 0000-0003-4865-1454

Received 04.01.2026

Accepted 24.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 00.4

DOI 10.25726/x4025-5844-0727-a

EDN GJBUTD

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 era of deep integration of digitalization and informatization, computer science, as a cutting-edge discipline, faces the challenges of rapidly updated knowledge systems and complex learning tasks. This paper designs and implements an intelligent learning assistant software for computer science students. The software integrates student management, course management, code practice, exam and assignment management, learning community, resource management and other functions. Through personalized learning path planning and intelligent resource recommendation, it effectively improves students' learning efficiency and professional ability. The system adopts a front-end and back-end separation architecture. The front-end is based on the Vue.js framework, the back-end relies on the Spring Boot framework, the database uses MySQL, and efficient data access is achieved through MyBatis. Experimental results show that the system can significantly improve the learning outcomes of computer science students.

Keywords

computer professional education, learning assistant, Spring Boot, Vue.js.

This research was supported by the Key Teaching and Research Project of Changchun University (Research on the Development and Application of Personalized Teaching Resources for Vocational Education in Jilin Province Based on Generative AI).

Introduction

In an era of deep integration of digitalization and informatization, computer technology has become a core driving force for development across various fields. As a cutting-edge discipline, computer science boasts a knowledge system characterized by rapid updates, broad coverage, and high difficulty, encompassing diverse areas such as programming languages, algorithm design, data structures, and artificial intelligence. Contemporary computer science majors must not only master solid theoretical knowledge but also possess strong practical and innovative skills. They face challenges such as intense pressure to continuously update knowledge, fragmented learning resources, and a lack of practical scenarios.

Many learning assistance tools currently available on the market suffer from limited functionality. Some focus solely on programming language learning and lack systematic curriculum management. Other platforms prioritize resource sharing but lack online programming practice and interactive communication features, making them unable to meet the integrated learning needs of computer science students: theory, practice, and communication. Therefore, designing comprehensive, intelligent learning assistant software is crucial for addressing these students' learning pain points and improving their learning efficiency.

Materials and research methods

Domestically, with the advancement of the «digitalization of education» policy, the application of artificial intelligence and big data technologies in education has continued to deepen, leading to the emergence of a number of learning assistance platforms for universities. Some platforms use data analysis to recommend learning resources, but specialized features for computer science majors (such as online code debugging and automatic evaluation of programming problems) still need to be improved. Other research focuses on building learning communities, but lacks deep integration with curriculum systems, making it difficult to form a closed loop of «learning-practice-feedback».

Overseas, platforms such as Coursera and LeetCode have established a mature ecosystem for computer science education. LeetCode offers a vast library of programming exercises and online assessments, supporting multi-language code debugging. Coursera, on the other hand, focuses on integrating course resources and collaborating with universities to offer structured courses. However, these platforms face challenges with local adaptation, such as a poor fit between course content and the curriculum of domestic universities and a lack of progress management features for domestic students, making them unable to meet local learning needs.

This paper aims to design and implement a learning assistant software for computer science students. The core goals include:

1. Construct an integrated functional system of «course management - programming practice - resource integration - interactive communication» to cover the entire process of computer professional learning;
2. Adopting a front-end and back-end separation architecture to ensure the scalability and maintainability of the system and support subsequent functional iterations;
3. Provide personalized learning support, such as resource recommendations based on learning behavior and visual tracking of learning progress, to improve the targeted nature of learning.

Results and discussion

The system adopts a front-end and back-end separation architecture, which is divided into a three-layer structure of «front-end presentation layer - back-end service layer - data persistence layer», as shown in Figure 1.

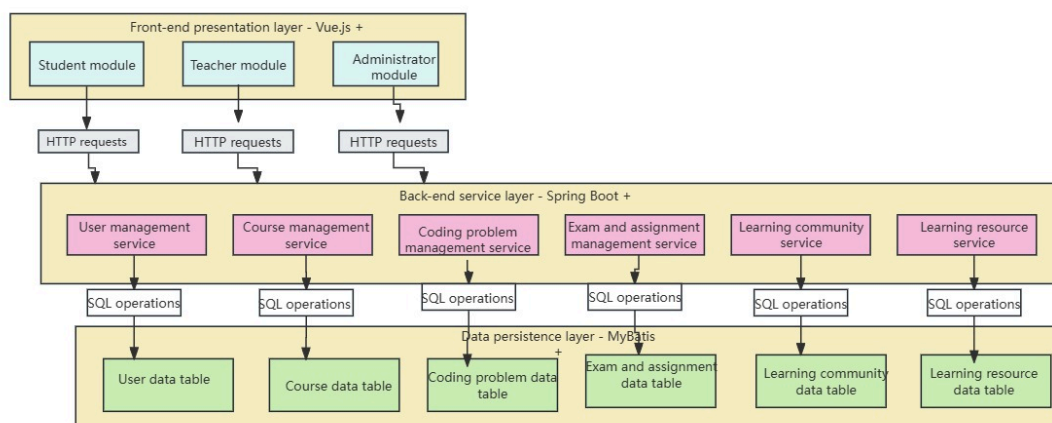


Figure 1. System architecture

Front-end display layer: responsible for user interaction and interface rendering, including three sub-modules: student side, teacher side, and administrator side, corresponding to the functional requirements of different roles;

Backend service layer: responsible for business logic processing and API provision, including core services such as user management, course management, coding question management, and exam and assignment management, and interacting with the frontend through RESTful API;

Data persistence layer: responsible for data storage and query, and realizes the mapping between Java objects and database tables through MyBatis to ensure the efficiency and security of data operations.

This architectural design achieves «decoupling of front-end and back-end», allowing the front-end to independently optimize the interface and the back-end to focus on business logic iteration, thereby improving system development efficiency and maintainability.

According to the different needs of user roles (students, teachers, administrators), the system function modules are divided into three subsystems, as shown in Figure 2.

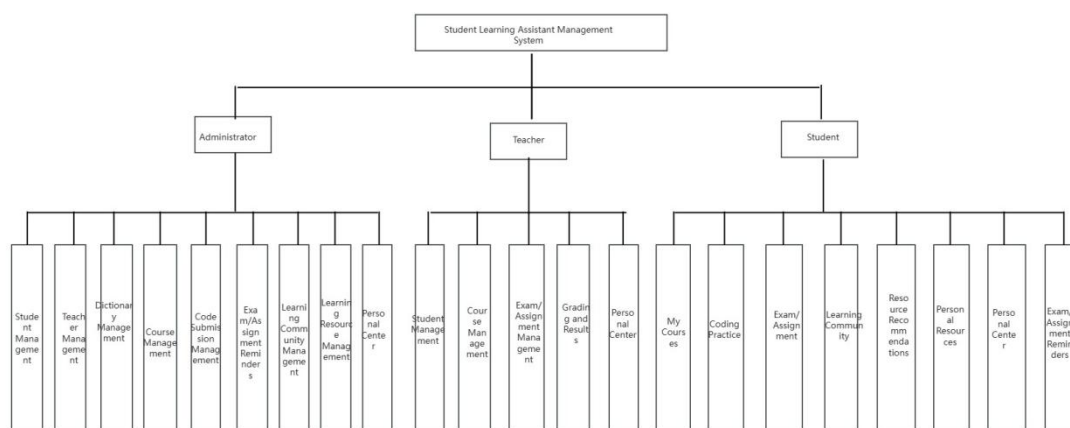


Figure 2. System functional structure diagram

1. My Courses: Displays a list of selected courses, including course cover, name, and learning progress, and supports course search and progress tracking;
2. Coding Practice: Provides multi-language programming exercises (Java, C++, etc.), supports online code editing, submission, and automatic evaluation, displays reference answers and question analysis, and supports question collection;
3. Exams and Homework: View the homework and exam plans assigned by teachers, support online answering, attachment submission, and view homework scores and teacher comments;

4. Learning community: Post learning experiences, ask questions and answer them, view other students' posts, and support post editing, deletion and commenting;
5. Resource management: including «recommended resources» (recommended by the system based on learning behavior) and «personal resources» (notes and materials uploaded by users), supporting resource search, download and management;
6. Personal Center: Maintain personal information (major, grade, course preferences), view learning trend charts for the past 30 days, and support password modification and language switching.
7. Course management: create and edit course information (name, cover, chapters), manage course chapter content and teaching resources (videos, courseware);
8. Student management: View the basic information and learning progress of the students you teach, and support editing and deleting student information;
9. Exam and assignment management: publish assignments and exam plans, set assignment types and submission deadlines, and check student submission status;
10. Grading: Grading students' submitted assignments, adding comments, and generating statistical reports;
11. Personal Center: Maintain personal information (teacher number, title, graduation school), modify login password and personal profile.
12. User management: manage student and teacher information, support adding, editing, and deleting users, and implement user authority control;
13. Dictionary management: maintain basic system data (such as course labels, professional classifications) to ensure data consistency;
14. Course and resource management: review the courses created by teachers and the resources uploaded, and manage the system-level learning resource library;
15. System monitoring: Check the system operation status and user operation logs to ensure stable system operation.

According to the system functional requirements, 15 core data tables were designed, covering dimensions such as user information, courses, coding questions, and learning resources.

The overall entity relationship diagram of the system is shown in the Figure 3.

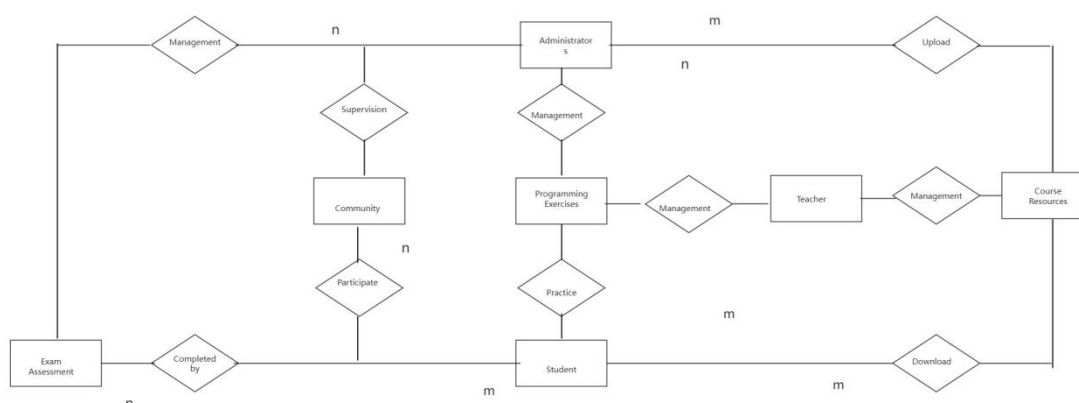


Figure 3. Overall system ER diagram

Stores basic student information. The core fields include: id (primary key), name (name), account (login account), password (encrypted password), prefecture (major), level (grade), hobby (course preference), collectexercises (collected exercises), as shown in Table 1.

Table 1. User table

Field Name	Field Type	Field length	Field Description
id	int	10	Primary Key

name	varchar	32	Name
sex	char	1	gender
birth_date	date	10	Birthday
phone	varchar	16	Contact
account	varchar	32	Log in to your account
password	varchar	32	Login password
prefecture	varchar	32	major
level	varchar	32	grade
hobby	varchar	255	Course Preferences Tab
role	varchar	8	Role
collectexercises	varchar	1024	Favorite Question
examcode	varchar	1024	Answered Exercises
create_time	datetime	19	Registration Time

This function stores programming question information and supports multi-language question management. The core fields include: id (primary key), name (question name), language (programming language), target_value (output result), answer (reference answer), analysis (question analysis), and type (question classification), as shown in Table 2.

Table 2. Code exercise table

Field Name	Field Type	Field length	Field Description
id	int	10	Primary Key
name	varchar	32	Title
language	varchar	32	programming language
target_value	varchar	512	Output
answer	varchar	1024	Reference answer
analysis	varchar	1024	Question Analysis
type	varchar	8	Question Classification
level	varchar	8	grade
collectuser	varchar	1024	Favorite User
create_time	datetime	19	Creation time

It stores learning resource information and supports resource tag classification. The core fields include: id (primary key), name (resource name), description (resource description), file_url (resource file path), label (resource tag), and user_id (uploading user), as shown in Table 3.

Table 3. Learning table

Field Name	Field Type	length	describe
id	int	10	Primary Key
name	varchar	64	Resource Name
description	varchar	64	Resource Description
file_url	varchar	32	Resource file path
label	varchar	1024	Resource Tags
user_id	int	10	Upload User ID

In addition, data tables such as course schedule (course), exam assignment schedule (plan), and post information table (post) are designed, and data linkage is achieved through foreign key associations to ensure the integrity and consistency of system data.

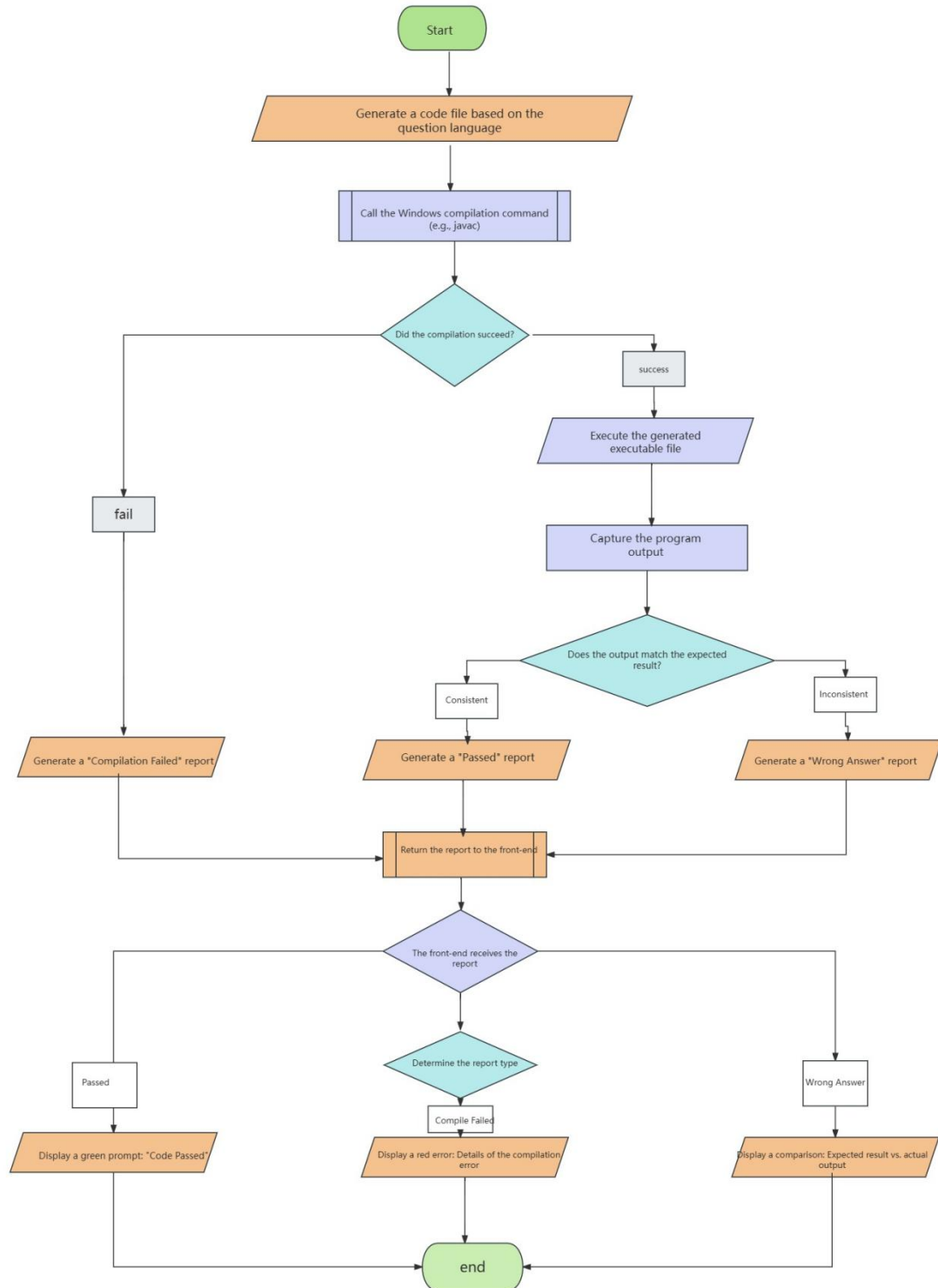


Figure 4. Code practice function design process

The code practice module is one of the core functions of the system. It supports online programming and automatic evaluation in multiple languages such as Java and C++. The implementation process is shown in Figure 4:

1. The front-end uses Vue components to build a code editing interface, integrates the CodeMirror editor, and supports syntax highlighting and code auto-completion;
2. After the user submits the code, the front-end sends the code content and the question ID to the back-end through Axios;

3. The backend generates a corresponding code file (.java) based on the programming language of the question (such as Java), calls the Windows underlying compilation command (such as javac) to compile the code, and executes the generated executable file;

4. The backend compares the execution results with the preset «output results» of the question, determines the correctness of the code, generates an evaluation report (such as «passed», «wrong answer», «compilation failed»), and returns it to the frontend for display;

5. If the code execution fails, the front end displays error information (such as compilation errors, runtime exceptions) to assist users in debugging.

The resource recommendation function is implemented based on students' «course preferences» and «learning behavior». The specific logic is as follows:

– Data collection: Obtain students' course preferences (such as Spring Boot and AI) through the «hobby» field of the user table (user), and obtain students' recently studied course chapters through the learning record table (user_study_record);

– Recommendation algorithm: Using a «label matching» strategy, we match the «label» field in the study_resource table with the student's course preferences, prioritizing resources with high label overlap. We also recommend related resources based on the student's recent coursework (e.g., practical multi-threaded programming resources for the Java multi-threading course).

– Result display: The front-end displays the recommended results in the «Recommended Resources» module, including resource name, description, tags and upload time, and supports resource search and download.

The interface screenshot is shown in Figure 5.



Figure 5. Resource recommendation page

Learning progress tracking is achieved through the «learning record table (user_study_record)» and visual charts:

– Data record: Every time a student completes a course chapter, the system automatically adds a record to the learning record table, including user_id (student ID), chapter_id (chapter ID), create_time (learning time);

– Progress calculation: The backend uses SQL to query the number of chapters the student has studied, compares it with the total number of chapters in the course, and calculates the learning progress (e.g. «3/10 chapters studied, progress 30%»);

– Visual display: The front-end uses ECharts to draw a «Chapter Learning Trend Chart for the Past 30 Days» to show the number of chapters students have learned each day. It supports chart downloads to help students intuitively understand their own learning status.

The interface screenshot is shown in Figure 6.

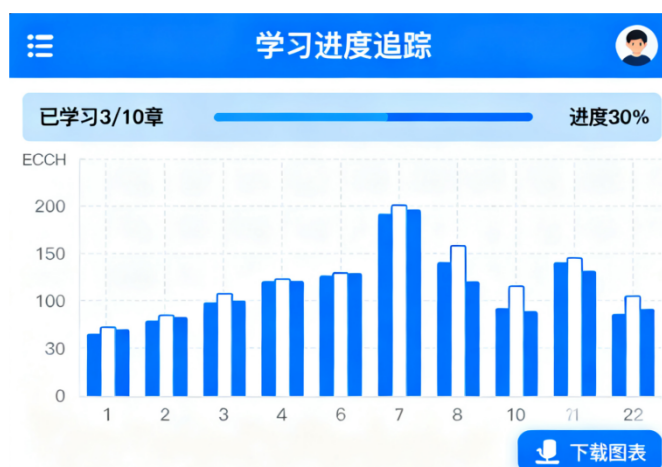


Figure 6. Learning progress tracking page

Conclusion

This study designed and implemented a learning assistant software for computer science students. The main achievements include:

An integrated functional system of «course management - programming practice - resource integration - interactive communication» has been built, covering the entire process of computer professional learning and solving the problem of single function of existing tools;

Adopting a front-end and back-end separation architecture, the system is developed based on Vue.js, Spring Boot, and MySQL to ensure the scalability and maintainability of the system and support subsequent function iterations;

Personalized learning support is achieved, such as resource recommendations based on learning behavior and learning progress visualization, which effectively improves the targetedness and efficiency of learning.

The test results show that the system has complete functions and stable performance. It can meet the diversified learning needs of computer science students and provide them with all-round digital learning support. It has practical value in promoting the digital transformation of computer science education.

Subsequent research can be carried out in the following directions:

- Artificial intelligence technology is introduced and combined with natural language processing (NLP) to achieve intelligent question answering and resource recommendation algorithms are optimized through machine learning to improve recommendation accuracy;
- a «team project collaboration» function is added to support multi-person online collaborative programming and version control to meet the needs of course design and competitions;
- a learning behavior analysis model is constructed to provide teachers with early warnings of students' learning status (such as lagging learning progress), assist teachers in adjusting teaching strategies, deepen data application, and achieve two-way empowerment of «teaching-learning».

References

1. Ma Z., Wu J. Design of an LLM-driven personalized learning resource recommendation system. A Comparative Study // *Frontiers in computing and intelligent systems*. 2025. № 11(3). pp. 91-94.
2. Shao W., Liu K. Design and implementation of online ordering system based on SpringBoot // *Journal of Big Data and computing*. 2024. № 2(3).
3. Singh H.L., Charanarur P., Chaudhary K.N. Advancements in detecting Deepfakes: AI algorithms and future prospects—a review // *Discover Internet of Things*. 2025. № 5(1). pp. 53-53.

4. Xuan D., Yuxuan B.A. Pharmacy drug information management system based on django development // Academic journal of engineering and technology science. 2024. № 7(4).
5. Yeong Ch.J., HyeHyeon K., HoonSik K. PyStudy: Python based self-study helper software // Journal of The Korea Internet of Things Society. 2016. № 2(1). pp. 41-48.

Разработка и внедрение программного обеспечения-помощника для студентов, изучающих информатику

Цзин Сюй

Специалист-эксперт
Чанчуньский университет
Чанчунь, Китай
xuj81@ccu.edu.cn
ORCID 0000-0000-0000-0000

Яньсюань Ван

Специалист-эксперт
Чанчуньский университет
Чанчунь, Китай
15502440289@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Пинг Фэн

Доцент
Чанчуньский университет
Чанчунь, Китай
fengping@ccu.edu.cn
ORCID 0000-0003-4865-1454

Поступила в редакцию 04.01.2026
Принята 24.02.2026
Опубликована 30.03.2026

УДК 00.4

DOI 10.25726/x4025-5844-0727-a

EDN GJBUTD

BAK 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 эпоху глубокой интеграции цифровизации и информатизации информатика как передовая дисциплина сталкивается с проблемами, связанными с быстрым обновлением систем знаний и сложными учебными задачами. В данной статье разрабатывается и внедряется программное обеспечение intelligent learning assistant для студентов, изучающих информатику. Программное обеспечение объединяет управление студентами, управление курсами, кодовую практику, управление экзаменами и заданиями, учебное сообщество, управление ресурсами и другие функции. Благодаря индивидуальному планированию траектории обучения и интеллектуальным рекомендациям по ресурсам, это эффективно повышает эффективность обучения и профессиональные способности

студентов. В системе реализована архитектура разделения интерфейсов и серверной части. Интерфейс основан на платформе Vue.js, серверная часть – на платформе Spring Boot, база данных использует MySQL, а эффективный доступ к данным обеспечивается с помощью MyBatis. Результаты экспериментов показывают, что система может значительно улучшить результаты обучения студентов информатике.

Ключевые слова

компьютерное профессиональное образование; ассистент по обучению; Весенняя загрузка; Vue.js.

Это исследование было проведено при поддержке Ключевого учебно-исследовательского проекта Университета Чанчунь (Исследование по разработке и применению персонализированных учебных ресурсов для профессионального образования в провинции Цзилинь на основе генеративного искусственного интеллекта.)

Список литературы

1. Ma Z., Wu J. Design of an LLM-driven personalized learning resource recommendation system. A Comparative Study // *Frontiers in computing and intelligent systems*. 2025. № 11(3). pp. 91-94.
2. Shao W., Liu K. Design and implementation of online ordering system based on SpringBoot // *Journal of Big Data and computing*. 2024. № 2(3).
3. Singh H.L., Charanarur P., Chaudhary K.N. Advancements in detecting Deepfakes: AI algorithms and future prospects—a review // *Discover Internet of Things*. 2025. № 5(1). pp. 53-53.
4. Xuan D., Yuxuan B.A. Pharmacy drug information management system based on django development // *Academic journal of engineering and technology science*. 2024. № 7(4).
5. Yeong Ch.J., HyeHyeon K., HoonSik K. PyStudy: Python based self-study helper software // *Journal of The Korea Internet of Things Society*. 2016. № 2(1). pp. 41-48.

Применение модели перевернутого класса к преподаванию специализированного русского языка

Хоай Тху Нгуен

Специалист-эксперт

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

nguyenhoaitu.vnnd@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 15.01.2026

Принята 25.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 37.02

DOI 10.25726/x6006-8406-0655-e

EDN GMMIWB

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (РКИ)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Модель «перевернутого класса» это один из современных активных методов обучения, способствующий активному участию, творчеству и инициативе учащихся. В преподавании иностранных языков «перевернутый класс» меняет традиционный процесс: студенты самостоятельно изучают новый материал (лексику, грамматику) дома с помощью видео и материалов, а затем используют время занятий для обсуждения, отработки коммуникативных навыков и ответов на вопросы под руководством преподавателя. Это оптимизирует время взаимодействия и всесторонне развивает навыки. Эта модель ориентирована на студента и улучшает взаимодействие между преподавателями и студентами. Цель данной статьи изучить результаты исследований смешанного обучения по всему миру и представить применение модели «перевернутого класса» в преподавании специализированного русского языка во Вьетнаме, включая этапы ее внедрения и достигнутые результаты. Первоначальное экспериментальное применение модели «перевернутого обучения» в преподавании специализированного русского языка во Вьетнамском государственном техническом университете имени Ле Куй Дона способствовало вовлечению студентов и повышению их энтузиазма к обучению, внося вклад в инновации в методики преподавания, повышая эффективность обучения и развивая языковые навыки студентов.

Ключевые слова

перевернутый класс, методы активного обучения, специализированный русский язык, университет, методы преподавания.

Введение

Преподавание иностранных языков в целом и специальных языков для профессиональных целей в частности традиционно сопряжено со значительными методическими вызовами для всех участников образовательного процесса. В отличие от традиционной модели, где аудиторная работа сосредоточена на передаче знаний преподавателем, а самостоятельная на закреплении, в модели «перевернутого класса» эти фазы инвертированы. Студенты предварительно самостоятельно осваивают теоретический материал, после чего в аудитории под руководством преподавателя активно применяют полученные знания в ходе интерактивных занятий, презентаций, проектной работы и групповых дискуссий, что способствует углублённому пониманию и развитию коммуникативных навыков (Baker, 2000; Bishop, 2013).

В этой связи внедрение инновационных педагогических подходов становится объективной необходимостью для современных образовательных систем, что находит отражение в стратегиях развития высшего образования во многих странах, включая Вьетнам, где осуществляется поэтапная модернизация языковой подготовки в соответствии с международными тенденциями (Греков, 2007; Крылова, 2016).

Модель «перевернутого класса» широко применяется в преподавании иностранных языков и доказывает свою высокую эффективность, поскольку обучение иностранным языкам всегда требует значительного времени в классе для взаимодействия между учащимися, а также между учащимися и преподавателями. Однако разработка конкретных моделей, применимых к различным условиям, регионам и типам обучения иностранным языкам, по-прежнему сталкивается со многими ограничениями, оставаясь в значительной степени теоретической и общей.

В данной статье представлено применение модели перевернутого класса в преподавании специализированных иностранных языков. Это довольно распространенная модель в университетах по всему миру, но во Вьетнаме она все еще относительно нова.

Материалы и методы исследования

Многие исследователи и педагоги по всему миру давали разные определения «перевернутого класса». Термин «перевернутый класс» впервые был использован Аароном Сэмсом в 2007 году в средней школе Вудленд-Парк, штат Колорадо. В 2015 году он и Джонатан Бергман продолжили исследование модели перевернутого класса и подтвердили, что использование модели перевернутого класса поможет учащимся учиться в любое время и в любом месте, если у них есть компьютер, подключенный к Интернету (Bergmann, 2015; Keengwe, 2014).

В. Бейкер (Бейкер, 2000) утверждает, что в модели «перевернутого класса» преподаватель заранее предоставляет учебные материалы через Интернет, включая: видео, презентации PowerPoint, аудиофайлы и т. д., для просмотра и изучения учащимися заранее. Время занятий в основном используется для обсуждения и ответов на вопросы. В ходе этого процесса преподаватель проводит множество онлайн-тестов для оценки самостоятельного обучения и процесса усвоения материала учащимися дома.

Трайрут и Намон (2015) определили «перевернутый класс» как модель обучения, которая позволяет учащимся учиться дома и выполнять домашние задания в вузе с помощью мультимедийных технологий.

Автор Нгуен Чин (2016) утверждает, что «перевернутое обучение» это все учебные действия, которые выполняются «в обратном порядке» по сравнению с обычным. «Обратный порядок» здесь понимается как изменение педагогических намерений и стратегий, реализуемых в способе использования учебного содержания, целей и учебных действий, отличающихся от традиционного способа взаимодействия преподавателей и учащихся.

В традиционных методах обучения преподаватели в основном читают лекции, проводят презентации или даже диктуют конспекты, в то время как студенты остаются пассивными. Поощрение активного обучения ограничено по ряду причин, главная из которых нежелание как преподавателей, так и студентов менять свой образ мышления и отношение к обучению. Весь учебный процесс «ориентирован на преподавателя». Однако в перевернутом обучении руководство процессом обучения смещается в сторону модели, ориентированной на учащегося, где время занятий используется для более глубокого изучения тем. В перевернутом обучении студенты сосредотачиваются на запоминании и понимании материала вне аудитории (с шестью уровнями обучения в таксономии Блума). На занятиях преподаватели сосредотачиваются на том, чтобы помочь студентам применять, анализировать, оценивать и создавать. Это контрастирует с традиционными классами, где приоритет отдается пониманию и запоминанию теории на занятиях. При применении модели перевернутого обучения необходимо использовать следующие основные действия: (1) Формирование и управление группами: это первое действие для реализации модели перевернутого обучения. Использование групповых или индивидуальных методов обучения будет неэффективным. (1) Расширение прав и возможностей

студенческих групп будет способствовать позитивным изменениям в группе, и студенты несут ответственность за управление и оценку активного участия членов группы в каждом мероприятии. (2) Организация преподавания курса: Полностью использовать метод перевернутого обучения, интегрируя его в каждый урок и каждое учебное занятие. Поощрять активное и инициативное участие студентов под руководством преподавателя; (3) Оценка курса: Сосредоточиться на оценке процесса, а не на итоговой оценке курса. Предоставить студентам возможность проводить оценку при участии и согласии руководителя группы и ее членов. Оценка должна быть объективной, справедливой, беспристрастной и непредвзятой.

В комплексном исследовании эффективности модели «перевернутого класса» в обучении иностранным языкам Джей (2017) пришел к выводу, что большинство моделей «перевернутого класса», используемых в настоящее время для обучения иностранным языкам, основаны на определении «перевернутого класса», данном Brame (2013). Соответственно, при обучении в «перевернутом классе» учащиеся имеют доступ к материалам вне класса посредством чтения или видеолекций. Затем учащиеся используют время, проведенное в аудитории, для накопления знаний посредством проектных упражнений, дискуссий и дебатов. По мнению Бергманна и Сэмса (2014), эта модель перевернутого класса положительно меняет когнитивную иерархию Блума, позволяя учащимся выполнять когнитивные процессы более низкого уровня (запоминание и понимание) вне аудитории, чтобы сосредоточиться на когнитивных процессах более высокого уровня (применение, анализ, оценка и создание) внутри аудитории, где учащиеся получают экспертную поддержку от других учащихся и преподавателя.

Исходя из определения Brame и в сочетании с нынешней направленностью реформы образования во Вьетнаме, которая подчеркивает усиление активной роли учащихся в процессе обучения, фокусируется на решении проблем, активизирует учебную деятельность и способствует развитию инициативы, творчества, а также навыков самообучения и исследовательской работы учащихся, модель «перевернутого класса» в преподавании специализированных иностранных языков во Вьетнаме следует понимать как: модель обучения, в которой преподаватель предоставляет учащимся исчерпывающие и разнообразные материалы, подробные указания и исследовательскую направленность урока до начала занятия, чтобы учащиеся могли проводить самостоятельные исследования; на занятиях учащиеся могут выполнять более сложные учебные задания, более трудные упражнения и задания более высокого уровня (по сравнению с традиционными классами), такие как презентации, дискуссии, дебаты, проектные задания, решение проблем и создание продуктов.

По мнению Эндрюса, Леонарда, Колгроува и Калиновски (2011), многие трудности в обучении, с которыми сталкиваются учащиеся на курсах, могут быть связаны с их пассивностью на традиционных лекциях; и организация учебных мероприятий для учащихся является решением.

Эндрюс и др. (2011) определяют активное обучение как ситуацию, когда «преподаватель прекращает читать лекцию, и учащийся работает над вопросом или заданием, призванным помочь ему понять концепцию». Одной из таких учебных сред, позволяющих учащимся участвовать в активном обучении, является подход «перевернутого класса».

Научной основой этой модели является таксономия мышления Блума (2001). Согласно этой таксономии, теория «запоминания, понимания» относится к деятельности, требующей самого низкого уровня мышления, с которой учащиеся могут справиться самостоятельно дома. Кроме того, применение, анализ и создание на основе существующих знаний это деятельность, требующая более глубокого уровня мышления, и ее следует проводить в аудитории, при участии и поддержке преподавателя.

На основе теоретических и практических исследований модель «перевернутого класса» имеет следующие преимущества: Преподаватель выступает в роли наставника и руководителя деятельности учащихся, таким образом, имея больше времени для мониторинга и наблюдения за их обучением. В рамках модели «перевернутого класса» учащиеся получают возможность автономно регулировать темп освоения учебного материала, а также возвращаться к нему необходимое количество раз для достижения понимания, что способствует формированию их субъектной позиции и ответственности за образовательный результат. Данный подход также расширяет каналы оперативной обратной связи и академической коммуникации между всеми участниками процесса, интенсифицируя взаимодействие

«студент преподаватель» и «студент студент», что в целом повышает эффективность использования аудиторного времени (Hall, DuFrene, 2016).

Однако внедрение данной модели сопряжено с рядом выявленных ограничений и рисков. К ключевым проблемам относятся:

Цифровое неравенство: отсутствие у части учащихся стабильного доступа к интернет-ресурсам, а также недостаточный уровень цифровой грамотности для работы с онлайн-материалами.

Мотивационный фактор: выраженная склонность ряда обучающихся к пассивной учебной позиции и низкий уровень сформированности навыков саморегулируемого обучения.

Ресурсозатратность для преподавателя: сложность адаптации готовых учебных видеоматериалов к конкретным образовательным потребностям группы, в то время как создание авторского качественного контента требует существенных временных, методических и технических инвестиций.

На основе представленного выше определения модели «перевернутого класса», используемой для преподавания специализированных иностранных языков во Вьетнаме, мы разработали общую модель «перевернутого класса» для применения в преподавании специализированных иностранных языков на уровне колледжей и университетов во Вьетнаме. В качестве среды для построения модели мы использовали учебную среду для специализированных курсов русского языка во Вьетнамском государственном техническом университете имени Ле Куй Дона. Модель включает следующие этапы:

Перед занятием. Преподаватель предоставляет студентам комплект учебных материалов и заданий для самостоятельной работы. Материалы включают структурированные конспекты ключевых тем, а также дополнительные источники (научные статьи, мультимедийный контент, глоссарии), позволяющие студентам самостоятельно ознакомиться с теоретической базой будущего занятия. Задания сфокусированы на проверке и развитии навыков автономной работы с информацией, ее анализа и первичной интеграции знаний. Типичным примером такой деятельности является написание студентами аннотированного конспекта или резюме изученного материала. Для обеспечения эффективности самостоятельной работы преподаватель инструктирует студентов, предоставляя детализированные критерии выполнения задания. К ним относятся: ожидаемая структура изложения, перечень обязательных к раскрытию концепций, рекомендуемая терминология и формальные требования. В случае возникновения затруднений в процессе самостоятельной подготовки студенты имеют возможность получить консультативную поддержку преподавателя до очного занятия, что позволяет заранее скорректировать понимание материала.

Во время занятия. Студенты представляют свои работы. Преподаватель и другие студенты задают вопросы и обсуждают их. Затем преподаватель помогает студентам доработать свою работу.

После занятия. Студенты загружают свои выполненные работы в свои личные аккаунты и на форумы, чтобы преподаватель и другие студенты могли продолжать давать обратную связь и обсуждать, как улучшить продукт.

Результаты и обсуждение

После 8 недель внедрения 100% студентов выполнили задания и представили свои работы преподавателю и группе. Для оценки результатов обучения студентов мы разработали критерии оценки по двум аспектам: оценка способности читать и понимать специализированные русские тексты и оценка отношения к обучению и уровня выполнения заданий. Для курса специализированного русского языка оценка понимания прочитанного включает в себя оценку способности самостоятельно применять полученные языковые знания (лексику, грамматику) для решения трудностей, возникающих при чтении, способности точно понимать содержание специализированных текстов, а также способности анализировать и переводить информацию на родной язык. Эта оценка проводится преподавателем. Оценка креативности, отношения к работе и уровня выполнения заданий проводится самими студентами и посредством взаимной оценки в группе.

Для дальнейшего подтверждения эффективности обучения студентов Вьетнамского государственного технического университета имени Ле Куй Дона специализированному пониманию

прочитанного на русском языке с использованием метода «перевернутого класса» после завершения курса, мы провели опрос студентов и преподавателей. Результаты опроса показали, что 100% опрошенных студентов выразили заинтересованность или большую заинтересованность в применении модели «перевернутого класса» для обучения специализированным навыкам чтения на русском языке. Применение модели «перевернутого класса» помогло студентам улучшить навыки решения проблем (70%); навыки сбора и обработки данных (75%); способность к критическому мышлению (65%); и способность предлагать несколько решений проблемы (80%). Однако студенты также упомянули трудности в выполнении заданий, требующих: значительных временных затрат (70%), определенного уровня понимания предмета на родном языке (100%), умения использовать инструменты поиска и обработки документов (85%) и способности принимать самостоятельные решения и брать на себя ответственность (95%).

На вопрос преподаватели ответили, что работа студентов достигла поставленных целей обучения. Преподаватель оценил, что студенты проявили интерес и ответственность при выполнении заданий. После выполнения упражнений под руководством преподавателя студенты усвоили специализированную русскую лексику. Они смогли читать и резюмировать тексты, переводить простые специализированные русские тексты на вьетнамский язык и представлять темы, подготовленные дома.

Однако преподаватели также указали на ограничения обучения специализированным навыкам чтения на русском языке с использованием модели «перевернутого класса»: вместо того, чтобы предоставлять знания всей группе сразу, преподавателям требуется больше времени, чтобы направлять каждого студента в сборе и обработке материалов, выполнении заданий, составлении отчетов, презентации работ и оценке. Необходимо постоянно мотивировать студентов к своевременному выполнению заданий и обеспечению качества.

Применение модели «перевернутого класса» доказало свою эффективность в повышении качества преподавания и изучения специализированных навыков чтения на русском языке у студентов Вьетнамского государственного технического университета имени Ле Куй Дона (Джапарова, Кооманова, 2024; Marks, 2015).

Заключение

В последнее время исследования методов обучения, ориентированных на учащегося, убедительно продемонстрировали эффективность модели «перевернутого класса», поскольку она активизирует практически все виды активной учебной деятельности, такие как: парная работа, совместные студенческие проекты, групповая работа, работа над критическим мышлением, решение проблем и т. д. (Bergmann, Sams, 2014). Модель «перевернутого класса» также оказывается подходящей для многих учащихся и различных стилей обучения, и, похоже, сегодня она привлекает учащихся, поскольку создает разнообразную и постоянно развивающуюся учебную среду (Hall, DuFrene, 2016).

Таким образом, широкое применение модели «перевернутого класса» в преподавании специализированных иностранных языков на уровне колледжей и университетов, возможно, является одним из правильных путей к инновациям в методах обучения и улучшению форм обучения в позитивном направлении, ставя студентов в центр учебного процесса.

Список литературы

1. Джапарова С.Н., Кооманова Ж.К. Применение модели перевернутого класса в образовании при подготовке будущих учителей информатики // Научное обозрение. Педагогические науки. 2024. № 6. С. 17-22.
2. Крылова А.С. Формирование ИКТ-компетентности в процессе реализации образовательной модели «Перевернутое обучение» // Академия. 2016. № 1(4). С. 57-60.
3. Ле Тхи Минь Тхань. Создание модели «перевернутого класса» в университетах // Журнал науки. Ханойский педагогический университет. 2015. № 61(3). С. 20-27.
4. Нгуен Чин. Преподавание по модели «перевернутого класса» // Газета «Тиа Санг». Министерство науки и технологий. 2016.

5. Смешанное и корпоративное обучение («СКО-2007») // Мат. Всерос. науч.-метод. симп. Под ред. А.А. Грекова. Ростов н/Д. 2007. 261 с.
6. Andrews T., Leonard M., Colgrove C., Kalinowski S. Active learning not associated with student learning in a random sample of college biology courses // Life sciences education. 2011. Vol. 10. № 4. pp. 394-405.
7. Baker W. The classroom flip: using web course management tools to become the guide by the side // Proceedings of the 11th Inter. conf. on college teaching and learning. 2000. pp. 9-17.
8. Bergmann J., Sams A. Flipping for mastery // Educational leadership. 2014. Vol. 71. № 4. pp. 24-29.
9. Bishop J.L., Verleger M.A. The flipped classroom: a survey of the research // Proceedings of the 120th ASEE National conf. 2013. Vol. 30. pp. 1-18.
10. Brame C. Flipping the classroom. Nashville: Vanderbilt University Center for Teaching, 2013. 3 p.
11. Hall A.A., DuFrene D.D. Best practices for launching a flipped classroom // Business and professional communication quarterly. 2016. Vol. 79. № 2. pp. 234-242.
12. Jay P.S. The efficacy of a flipped learning classroom. McKendree University. 2017.
13. Keengwe J. Promoting active learning through the flipped classroom model. Hershey: IGI Global, 2014. 355 p.
14. Jonathan Bergmann, Aaron Sams. Flipped learning: gateway to student engagement // International Society for Technology in Education. 2015. 169 p.
15. Marks D.B. Flipping the classroom: turning an instructional methods course upside down // Journal of college teaching and learning. 2015. pp. 241-248.

Application of the flipped classroom model to teaching specialized Russian language

Hoai Thu Nguyen

Specialist-expert

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

nguyenhoaitu.vnnd@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 15.01.2026

Accepted 25.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 37.02

DOI 10.25726/x6006-8406-0655-e

EDN GMMIWB

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 flipped classroom model is one of the modern active learning methods that promotes active participation, creativity, and student initiative. In foreign language teaching, the flipped classroom changes the traditional process: students independently study new material (vocabulary, grammar) at home using videos and other materials and then use class time for discussions, practicing communication skills, and answering questions under the teacher's guidance. This optimizes interaction time and comprehensively develops skills.

This model is student-centered and improves interactions between teachers and students. The purpose of this article is to examine the results of blended learning research around the world and present the application of the flipped classroom model in teaching specialized Russian in Vietnam, including the implementation stages and the achieved results. The initial pilot application of the flipped learning model in teaching specialized Russian at Vietnam National Technical University named after Le Quy Don contributed to student engagement and increased their enthusiasm for learning, contributing to innovation in teaching methods, improving learning efficiency, and developing students' language skills.

Keywords

flipped classroom, active learning methods, specialized Russian language, university, teaching methods.

References

1. Dzhaparova S.N., Koomanova Zh.K. The application of the inverted classroom model in education in the training of future computer science teachers // Scientific review. Pedagogical sciences. 2024. № 6. pp. 17-22.
2. Krylova A.S. The formation of ICT competence in the process of implementing the educational model «Inverted learning» // Academy. 2016. № 1(4). pp. 57-60.
3. Le Thi M.Th. Creating an «inverted class» model in universities // Journal of science. Hanoi Pedagogical University. 2015. № 61(3). pp. 20-27.
4. Nguyen Ch. Teaching according to the «inverted classroom» model // Newspaper «Tia Sang». Ministry of Science and Technology. 2016.
5. Mixed and corporate training (SKO-2007) // Mat. of the All-Rus. scien. and method. simp. Ed. by A.A. Grekov. Rostov-on-Don. 2007. 261 p.
6. Andrews T., Leonard M., Colgrove C., Kalinowski S. Active learning not associated with student learning in a random sample of college biology courses // Life sciences education. 2011. Vol. 10. № 4. pp. 394-405.
7. Baker W. The classroom flip: using web course management tools to become the guide by the side // Proceedings of the 11th Inter. conf. on college teaching and learning. 2000. pp. 9-17.
8. Bergmann J., Sams A. Flipping for mastery // Educational leadership. 2014. Vol. 71. № 4. pp. 24-29.
9. Bishop J.L., Verleger M.A. The flipped classroom: a survey of the research // Proceedings of the 120th ASEE National conf. 2013. Vol. 30. pp. 1-18.
10. Brame C. Flipping the classroom. Nashville: Vanderbilt University Center for Teaching, 2013. 3 p.
11. Hall A.A., DuFrene D.D. Best practices for launching a flipped classroom // Business and professional communication quarterly. 2016. Vol. 79. № 2. pp. 234-242.
12. Jay P.S. The efficacy of a flipped learning classroom. McKendree University. 2017.
13. Keengwe J. Promoting active learning through the flipped classroom model. Hershey: IGI Global, 2014. 355 p.
14. Jonathan Bergmann, Aaron Sams. Flipped learning: gateway to student engagement // International Society for Technology in Education. 2015. 169 p.
15. Marks D.B. Flipping the classroom: turning an instructional methods course upside down // Journal of college teaching and learning. 2015. pp. 241-248.

Практические трудности и стратегии оптимизации внедрения генеративного искусственного интеллекта в реформирование преподавания английского языка

Сепин Пэн

Специалист-эксперт

Синьцзянский педагогический университет

Урумчи, Китай

2923866855@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Юйхун Лун

Магистр, профессор

Синьцзянский педагогический университет

Урумчи, Китай

1185604152@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.01.2026

Принята 23.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 37

DOI 10.25726/k7304-8912-2019-v

EDN HMSFKX

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

Генеративный искусственный интеллект (GAI) предоставляет новые возможности для реформирования преподавания английского языка, однако его внедрение сопровождается устойчивыми практическими затруднениями. Цель статьи – на основе анализа научной литературы и теоретического моделирования системно описать трудности применения GAI в обучении английскому языку на четырех уровнях (технологическом, педагогическом, этико-институциональном и уровне развития преподавателя и обучающихся) и предложить интегрированную стратегию их преодоления. Показано, что ключевые проблемы связаны с ограничениями понимания контекста и точности обратной связи, зависимостью результатов от качества запросов, сложностями изменения профессиональной роли преподавателя и интеграции инструментов GAI в учебные программы, рисками академической недобросовестности и утечки данных, а также угрозой снижения самостоятельности, критического мышления и качества живого взаимодействия. В качестве решения предлагается «четырёхконтурная» модель оптимизации «технологии – педагогика – этика – развитие», включающая повышение AI-грамотности и навыков формулирования запросов, перестройку учебных сценариев и оценивания, разработку этических регламентов и механизмов защиты данных, а также поддержку профессионального роста преподавателей и развитие субъектности студентов. Полученные выводы могут быть использованы при проектировании курсов, разработке локальных нормативных документов и организации повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова

генеративный искусственный интеллект (GAI); преподавание английского языка; образовательные реформы; практические трудности; оптимизационные стратегии; человеко-машинное взаимодействие.

Введение

За последние годы цифровая трансформация образования вошла в фазу, когда технологии перестали быть лишь «дополнительными инструментами» и начали напрямую влиять на содержание, методы и логику преподавания. Генеративный искусственный интеллект (GAI) усилил этот сдвиг: в отличие от прежних систем автоматизации, он способен производить развернутые тексты, поддерживать диалог, предлагать примеры и варианты решений, то есть имитировать часть языковой деятельности человека. Массовое распространение таких систем стало особенно заметным после публичного появления чат-ботов на базе больших языковых моделей, включая ChatGPT (OpenAI, 2022).

Для преподавания английского языка это имеет особое значение. Во-первых, сама природа языкового обучения предполагает постоянную практику и обильную обратную связь: студентам нужны примеры, тренировка, корректировка ошибок, расширение словаря, работа с жанрами письма и моделирование коммуникативных ситуаций. Во-вторых, нагрузка преподавателя традиционно высока: подготовка материалов, индивидуальная проверка письменных работ, комментарии и сопровождение прогресса требуют много времени. Поэтому GAI воспринимается как ресурс, который потенциально может: 1) ускорить подготовку занятий и создание заданий; 2) обеспечить персонализированную поддержку студентов; 3) расширить формы обратной связи и оценивания (Ли, 2024).

Однако практика показывает, что эффект от внедрения GAI неоднозначен. С одной стороны, он может повышать доступность языковой помощи и снижать барьеры для студентов, которым трудно писать и говорить на английском. С другой – при неуправляемом использовании он способен подменять учебную деятельность «производством результата», что особенно заметно в домашних письменных заданиях. В результате возникают риски академической недобросовестности, снижается прозрачность оценки и усиливается потребность в пересмотре форм контроля (Оуян, Цзяо, 2021; TEQSA, 2025). Кроме того, у образовательных организаций появляются вопросы безопасности данных, ответственности и равенства условий доступа к инструментам (ЮНЕСКО, 2023).

Отдельной проблемой становится педагогический аспект: внедрение GAI требует изменения роли преподавателя. Учитель все чаще выступает не только как носитель знания, но как проектировщик учебных сценариев, модератор и наставник по критическому мышлению, который задает рамки допустимого использования и обучает студентов осмысленно взаимодействовать с ИИ (Ли, 2024). В более широких моделях развития ИИ в образовании также подчеркивается, что ценность технологии раскрывается не в «замене» человека, а в поддержке и усилении деятельности обучающегося при сохранении его агентности (ОЭСР, 2023).

Цель настоящей статьи – системно описать практические трудности внедрения генеративного ИИ в реформирование преподавания английского языка и предложить комплекс мер оптимизации, который учитывает технологические ограничения, педагогический дизайн, этико-институциональные требования и развитие компетенций преподавателей и студентов (Ли, 2024).

Материалы и методы исследования

Исследование имеет теоретико-аналитический характер и направлено на выявление практических трудностей внедрения генеративного искусственного интеллекта в преподавание английского языка и разработку комплекса мер по их преодолению. Материальную базу исследования составили теоретические и методические положения современной лингводидактики, научные публикации, посвященные применению генеративного ИИ в образовательной практике, вопросам оценивания, академической добросовестности, этических рисков, защиты данных и профессионального развития преподавателей, а также нормативно-рекомендательные материалы и подходы к регулированию использования генеративного ИИ в образовательной среде. В работе применялись

аналитический метод для обобщения теоретических подходов, контент-анализ для выделения и систематизации типичных проблем внедрения и их проявлений в учебном процессе, сравнительно-сопоставительный анализ для сопоставления моделей применения генеративного ИИ и выявления уязвимых элементов образовательной практики, а также методы классификации и моделирования для построения многоуровневой структуры трудностей (технологический, педагогический, этико-институциональный уровни и уровень развития субъектов обучения) и разработки интегрированной стратегии оптимизации. Исследование выполнялось поэтапно: сначала были выделены ключевые проблемные зоны использования генеративного ИИ в обучении английскому языку, затем они были сгруппированы по уровням и уточнены причинно-следственные связи, после чего сформирован комплекс оптимизационных мер, направленных на повышение эффективности обучения и снижение сопутствующих рисков.

Результаты и обсуждение

В ходе анализа выделены четыре уровня трудностей, которые чаще всего «ломают» эффект от генеративного ИИ в преподавании английского языка: технологический, педагогический, этико-институциональный и уровень развития субъектов обучения (преподаватель и студент). Эта группировка удобна тем, что показывает: проблема почти никогда не бывает только «технической» – она быстро переходит в оценивание, мотивацию, честность и организацию курса (Ли, 2024).

Таблица 1. Практические трудности и меры оптимизации при внедрении генеративного ИИ в преподавание английского языка

Уровень	Ключевые трудности (что мешает)	Как проявляется в обучении английскому	Основные риски	Направления оптимизации
Технологический	Нестабильность качества ответов; ограниченная чувствительность к контексту; зависимость результата от формулировки запроса (Чжан, 2023)	Модель «уверенно» исправляет форму, но может упускать смысл, жанровые требования и прагматику; ответы меняются при небольших изменениях запроса	Ошибочная/поверхностная обратная связь; ложная уверенность студента и преподавателя	Обучение работе с запросами и проверке ответа; шаблоны промптов; правило «проверка по источнику/примеру»
Педагогический	Сложность интеграции в программу; разрыв между инструментом и целями курса; несоответствие традиционного оценивания новым	Домашние эссе «идеально» оформлены, но не отражают реальной компетенции; преподавате	Подмена обучения генерацией результата; снижение диагностичности контроля	Перестройка оценивания: процессные следы, устные защиты, «без-ИИ» контрольные компоненты; задания, где ИИ

	условиям (TEQSA, 2025; Brady, 2025)	лю трудно понять вклад студента		– инструмент, а не автор
Этико-институциональный	Академическая честность; конфиденциальность данных; неравенство доступа; отсутствие единых правил (ЮНЕСКО, 2023; Turnitin, 2026)	Студенты не понимают границы допустимого; преподаватели трактуют правила по-разному; появляются «серые зоны» использования	Конфликты, недоверие к оценкам, утечки данных, усиление образовательного разрыва	Политика «что можно/нельзя» + обязанность декларировать использование; защита данных; институциональные регламенты и обучение персонала
Развитие субъектов	Дефицит AI-грамотности у преподавателей; снижение самостоятельности и критического мышления у части студентов (Альджохани, 2026; Edmett, 2024)	Студент чаще «просит готовый ответ», чем строит аргумент; преподаватель перегружен контролем и сомнениями	Ослабление автономии и рефлексии; «дешевое письмо без мышления»	Задания «проверь ИИ», метакогнитивные отчеты, обучение стратегиям; поддержка учителей через практико-ориентированное повышение квалификации

1) Технологический уровень: «инструмент отвечает, но не гарантирует качества». Главная практическая проблема – иллюзия надежности. Генеративная модель формирует связный текст даже тогда, когда ошибается или упрощает задачу. В языковом обучении это особенно заметно в письме: ИИ может исправить грамматику и сделать текст «гладким», но не всегда адекватно оценивает соответствие жанру, коммуникативной задаче, логике аргументации и культурной уместности. В результате студент получает формально правильный продукт при слабом понимании того, почему так лучше (Альджохани, 2026).

Вторая технологическая трудность – зависимость от качества запроса. Результат резко улучшается, если явно указать роль, аудиторию, критерии и ограничения; и резко деградирует, если запрос общий. Поэтому без обучения «работе с запросом» инструмент становится непредсказуемым и раздражающим, а не полезным (Ронанки, 2025).

2) Педагогический уровень: «курс и оценивание не успевают за реальностью». Когда студент может получить текст за минуты, традиционная модель контроля («эссе дома» как ключевая оценка) теряет диагностичность. Регуляторы и методические центры все чаще подчеркивают: ставка только на детекторы не решает проблему, необходима реформа оценивания – перенос части контроля в защищенные форматы, добавление устных компонентов, а также оценка процесса, а не только результата (TEQSA, 2025; Brady, 2025). Отдельная практическая сложность – перестройка роли преподавателя: он вынужден проектировать задания так, чтобы ИИ был помощником (черновик, варианты, языковая подсказка), но не «автором вместо студента». Это требует новых критериев и новых привычек преподавания (Ли, 2024).

3) Этико-институциональный уровень: «без правил система начинает конфликтовать». Здесь самый частый сценарий такой: студенты используют ИИ стихийно, преподаватели реагируют

несогласованно, и доверие к оценке падает. Международные рекомендации подчеркивают необходимость «человеко-центричного» регулирования: прозрачные правила использования, защита данных, снижение рисков перекосов и неравенства (ЮНЕСКО, 2023).

Кроме честности, выходит на первый план вопрос данных: генеративный ИИ тесно связан с обработкой текста (работы студентов, персональные сведения, учебные траектории), а значит – с рисками приватности и управлением данными. Эти вопросы отдельно обсуждаются как зона, где generative AI поднимает новые требования к governance и соответствию нормам (Оуян, 2021).

4) Уровень развития субъектов: «если не развивать навыки – будет деградация самостоятельности». Систематические обзоры исследований по использованию ChatGPT в языковом образовании показывают одновременно и потенциал (персонализированная практика, немедленная обратная связь), и риски (фрагментарность подходов, зависимость от инструмента, проблемы честности и контроля качества) (Альджихани, 2026; Edmett, 2024). На уровне академической честности литература отмечает: влияние ИИ не ограничивается «плагиатом», оно меняет поведение и стратегии учебы, поэтому главная мера – не только «ловить», но перепроектировать оценивание и обучать корректному использованию (Балалле, 2025; Turnitin, 2026).

На основе выявленных трудностей сформирована практическая модель оптимизации, которую можно внедрять поэтапно в рамках курса английского языка:

Технологический контур (управляемость качества).

- обучение преподавателей и студентов постановке задач ИИ (роль, критерии, ограничения, примеры);

- обязательная проверка «критических» языковых решений (термины, факты, жанр) по эталонам курса;

- библиотека шаблонов запросов под типовые задания (письмо: эссе/отчет/письмо; говорение: диалоги/дебаты/интервью) (Чжан, 2023).

Ожидаемый эффект: меньше «случайных» ответов, выше стабильность качества обратной связи, меньше времени на бесконечные уточнения.

Педагогический контур (перестройка заданий и оценивания):

- перенос акцента с «продукта» на «процесс»: черновики, правки, объяснение решений, мини-защита;

- включение минимум одного защищенного компонента (в аудитории/устно) в каждой крупной теме;

- задания «ИИ разрешен, но ограничен»: например, ИИ помогает предложить 3 тезиса и лексику, но финальный план и аргументация – работа студента; проверка идет по логике и качеству аргумента, а не по гладкости текста (TEQSA, 2025; Brady, 2025).

Ожидаемый эффект: оценка снова начинает отражать реальную компетенцию, снижается стимул «сдать чужое».

Этико-институциональный контур (правила и ответственность).

- политика «что можно/нельзя» + обязанность студента кратко фиксировать роль ИИ (например: «использовал для проверки грамматики и подбора синонимов»);

- правила по данным (не загружать персональные данные, не передавать конфиденциальные материалы, выбор безопасных платформ);

- институциональные ресурсы по поддержанию честности (гайдлайны, кейсы, обучение) – аналогичный подход предлагают и специализированные центры академической честности (Turnitin, 2026), а рамочные принципы – ЮНЕСКО (ЮНЕСКО, 2023).

Ожидаемый эффект: меньше конфликтов, выше доверие к оцениванию, понятные границы для всех.

Контур развития:

- практико-ориентированное повышение квалификации учителей (сценарии уроков, типовые задания, критерии);

- задания «проверь ИИ» (найди слабые места ответа, объясни правку, сравни с правилами/примерами);

- поддержка автономии: студент обязан объяснить, почему он принял/отклонил предложение модели. Систематические обзоры подчеркивают, что именно педагогический дизайн определяет, станет ли ИИ усилителем обучения или заменой мышления (Альджохани, 2026; Вэнь, 2024).

Ожидаемый эффект: рост критического мышления и самостоятельности, снижение «пассивного копирования», улучшение качества аргументации.

Полученные результаты показывают, что эффективность генеративного ИИ в преподавании английского языка определяется не столько «мощностью» инструмента, сколько качеством педагогического дизайна и институциональных рамок его применения. В логике трех парадигм развития ИИ в образовании (от «ИИ направляет» к «ИИ поддерживает» и далее к «ИИ усиливает субъектность обучающегося») наиболее продуктивной для языкового обучения оказывается модель, где студент сохраняет ведущую роль, а ИИ используется как средство тренировки, уточнения и рефлексии, но не как автор учебного результата (Оуян, 2021).

Вместе с тем выявленные риски – и прежде всего потеря диагностичности традиционных форм контроля и рост неопределенности вокруг честности выполнения работ – подтверждают необходимость пересмотра оценивания: смещения акцента на процесс, включения защищенных форм (устные защиты, аудиторские компоненты), а также прозрачной фиксации роли ИИ в выполнении задания (TEQSA, 2025). Аналогично, выводы о конфиденциальности данных и ответственности требуют, чтобы правила использования, защита данных и подготовка кадров оформлялись как управленческая политика организации, а не оставались на уровне отдельных инициатив преподавателей (ЮНЕСКО, 2023; British Council, 2026).

Наконец, сопоставление с современными обзорными исследованиями по применению ChatGPT/генеративного ИИ в изучении английского языка подтверждает двойственный эффект: инструмент способен усиливать практику и давать быструю обратную связь, но при неуправляемом применении возрастает зависимость студентов от подсказок и снижается самостоятельность. Это делает критически важными задания на проверку и оценку ответов ИИ и развитие метакогнитивных навыков (объяснить, почему правка принята или отклонена) (Альджохани, 2026).

Заключение

Внедрение генеративного искусственного интеллекта в преподавание английского языка обладает значительным потенциалом: он может ускорять подготовку учебных материалов, расширять возможности индивидуализации, поддерживать языковую практику и повышать оперативность обратной связи. Однако результаты анализа показывают, что в реальной образовательной практике этот потенциал реализуется не автоматически и сопровождается устойчивыми трудностями на технологическом, педагогическом, этико-институциональном уровнях, а также на уровне развития преподавателя и обучающихся.

К ключевым проблемам относятся нестабильность качества ответов и ограниченность учета контекста, высокая зависимость результата от качества запросов, сложности интеграции ИИ в учебные программы и перестройки оценивания, риски академической недобросовестности и нарушения конфиденциальности данных, а также угроза снижения самостоятельности и критического мышления у студентов при неконтролируемом использовании инструмента.

Для преодоления этих трудностей обоснована интегрированная стратегия оптимизации, основанная на взаимодополняющих мерах: повышении AI-грамотности преподавателей и студентов, обновлении учебных сценариев и форм контроля с акцентом на процесс выполнения работы, закреплении прозрачных норм допустимого использования и требований к защите данных, а также поддержке профессионального развития педагогов и формирования субъектности обучающихся. При таком подходе генеративный ИИ становится не заменой учебной деятельности, а управляемым ресурсом, усиливающим качество обучения английскому языку и устойчивость образовательных результатов.

Список литературы

1. Альджохани Н.Дж. ChatGPT в изучении языков: систематический обзор преимуществ, ограничений и образовательных последствий // *Social sciences & Humanities open*. 2026. Вып. 12. Ст. 102357.
2. Балалле Х., Паннилейдж С. Переосмысление академической честности в эпоху ИИ: систематический обзор исследований // *Social sciences & Humanities open*. 2025. вып. 11. Ст. 101299.
3. Брэйди Дж., Кувалья М., Робинсон Дж., Родригес Дж. Генеративный ИИ в обучении и оценивании. Cambridge: Cambridge University Press & Assessment. 2025.
4. Руководство по использованию ИИ для преподавателей: принципы ответственного применения ИИ в преподавании // *British Council. TeachingEnglish*. 2026.
5. Edmett A., Ichaporia N., Crompton H., Crichton R. Artificial intelligence and English language teaching: preparing for the future. 2nd ed. L.: British Council, 2024. 64 p.
6. Цифровой прогноз образования ОЭСР 2023: к эффективной цифровой образовательной экосистеме. Paris: OECD Publishing, 2023. 412 с.
7. Реализация реформы оценивания в эпоху искусственного интеллекта. Мельбурн: Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), 2023. 12 с.
8. Академическая честность в эпоху ИИ: методические материалы для преподавателей. Oakland: Turnitin LLC, 2026. 9 с.
9. Вэнь Ц., Лян М. Компетентность согласования в человеко-машинном взаимодействии: ChatGPT и иноязычное образование // *Преподавание иностранных языков и научные исследования*. 2024. Ч. 56. Вып. 2. С. 286-296
10. Ли Цз. ChatGPT как инструмент усиления преподавания иностранных языков: сценарии применения и стратегии // *Журнал Пекинского университета международных исследований*. 2024. Ч. 46. Вып. 1. С. 109-118.
11. Оуян Ф., Цзяо П. Искусственный интеллект в образовании: три парадигмы // *Компьютеры и образование: искусственный интеллект*. 2021. Vol. 2. Ст. 100020.
12. Ронанки К., Арвидссон С., Аксель Й. Рекомендации по инженерии запросов для больших языковых моделей: на примере задач инженерии требований // *arXiv*. 2025. 14 с.
13. Чжан Ч., Хун Х. Преподавание иностранного языка при поддержке ChatGPT: возможности, проблемы и стратегии // *Foreign language world*. 2023. № 2. С. 38-44.
14. ЮНЕСКО. Руководство по генеративному искусственному интеллекту в образовании и научных исследованиях. Paris: UNESCO, 2023. 56с.

Practical challenges and optimization strategies for integrating generative artificial intelligence into English language teaching reform

Xieping Peng

Specialist-expert

Xinjiang Normal University

Urumqi, China

2923866855@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Yuhong Long

Master, Professor

Xinjiang Normal University

Urumqi, China

1185604152@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.01.2026

Accepted 23.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 37

DOI 10.25726/k7304-8912-2019-v

EDN HMSFKX

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

Generative artificial intelligence (GAI) offers new opportunities to reform English language teaching by accelerating lesson preparation, supporting personalized learning, and expanding feedback and assessment practices. However, classroom implementation reveals persistent practical challenges. This paper aims to systematize these challenges across four levels – technological, pedagogical, ethical-institutional, and learner/teacher development – and to propose an integrated optimization framework. The analysis shows that major obstacles include limited sensitivity to context and communicative intent, strong dependence of output quality on prompt formulation, difficulties in redefining the teacher's role and embedding GAI into curricula, risks of academic misconduct and data privacy breaches, potential bias and unequal access, and the danger of reduced learner autonomy and critical thinking when GAI is used without clear boundaries. As a solution, the paper proposes a four-track optimization model – technology, pedagogy, ethics, and development – covering AI literacy and prompting skills, redesigned learning tasks and assessment with process evidence and protected components, transparent institutional rules for acceptable use and data protection, and targeted professional development for teachers alongside strategies to foster learner agency and reflective use of GAI.

Keywords

generative artificial intelligence; English language teaching; educational reform; practical challenges; optimization strategies; human-AI collaboration

References

1. Aljokhani N.J. ChatGPT in language learning: a systematic review of advantages, limitations, and educational consequences // *Social sciences & Humanities open*. 2026. Vol. 12. Art. 102357.
2. Balalle H., Pannilage S. Rethinking academic integrity in the age of AI: a systematic review of Research // *Social sciences & Humanities open*. 2025. Vol. 11. Art. 101299.
3. Brady J., Kuvalha M., Robinson J., Rodriguez J. Generative AI in learning and assessment. Cambridge: Cambridge University Press & Assessment. 2025.
4. Guidelines on the use of AI for teachers: principles of responsible use of AI in teaching // British Council. *TeachingEnglish*. 2026.
5. Edmett A., Ichaporia N., Crompton H., Crichton R. Artificial intelligence and English language teaching: preparing for the future. 2nd ed. I.: British Council, 2024. 64 p.
6. The OECD Digital Education Forecast 2023: Towards an effective digital education ecosystem. Paris: OECD Publishing, 2023. 412 c.
7. Implementation of assessment reform in the era of artificial intelligence. Melbourne: Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), 2023. 12 p.
8. Academic integrity in the age of AI: methodological materials for teachers. Oakland: Turnitin LLC, 2026. 9 p.
9. Wen Ts., Liang M. Competence of coordination in human-machine interaction: ChatGPT and foreign language education // *Teaching foreign languages and scientific research*. 2024. Vol. 56. Iss. 2. pp. 286-296

10. Li Ts. ChatGPT as a tool for strengthening foreign language teaching: application scenarios and strategies // Journal of the Beijing University of International Studies. 2024. Vol. 46. Iss. 1. pp. 109-118.
11. Ouyang F., Jiao P. Artificial intelligence in education: three paradigms // Computers and education: Artificial Intelligence. 2021. Vol. 2. Art. 100020.
12. Ronanki K., Arvidsson S., Axel J. Recommendations on query engineering for large language models: an example of requirements engineering tasks // arXiv.2025. 14 p.
13. Zhang Zh., Hong H. Teaching a foreign language with ChatGPT support: opportunities, challenges, and strategies // Foreign language world. 2023. № 2. pp. 38-44.
14. UNESCO. A guide to generative artificial intelligence in Education and Scientific research. Paris: UNESCO, 2023. 56 p.

Этические проблемы генеративного искусственного интеллекта в преподавании английского языка и пути их регулирования

Цзюлэ Чжао

Специалист-эксперт

Синьцзянский педагогический университет

Урумчи, Китай

958803160@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.01.2026

Принята 24.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 37

DOI 10.25726/v7938-3848-9955-s

EDN HRWWZT

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Генеративный искусственный интеллект (AIGC) быстро входит в практику преподавания английского языка, открывая возможности для персонализированного обучения, оперативной генерации учебных материалов, моделирования коммуникативных ситуаций и ускорения обратной связи. Одновременно расширение применения AIGC обостряет этические риски и управленческие противоречия в образовательной среде. В статье систематизируются ключевые этические трудности использования AIGC в английском языке: размывание границ академической добросовестности и снижение доверия к оцениванию; ослабление когнитивной самостоятельности и субъектности обучающихся при чрезмерной зависимости от «готовых» ответов; угрозы конфиденциальности и безопасности учебных данных; алгоритмические перекосы и культурная предвзятость в генерируемом контенте; а также потенциальное усиление цифрового неравенства из-за различий в доступе к качественным инструментам и навыкам их применения. Предлагается многоуровневая логика управления рисками, включающая переосмысление роли технологии как вспомогательного средства, разработку прозрачных правил и процедур, развитие этико-цифровой грамотности у преподавателей и студентов и применение инструментов технического контроля (защита данных, аудит, снижение предвзятости). Подход ориентирован на ответственное внедрение AIGC с сохранением гуманистических целей образования и устойчивости оценивания.

Ключевые слова

генеративный искусственный интеллект; английский язык; этические риски; академическая добросовестность; конфиденциальность данных; алгоритмическая предвзятость; образовательное неравенство

Введение

Бурное развитие генеративного искусственного интеллекта (AIGC) стало одним из наиболее заметных факторов, влияющих на современное образование. Инструменты на базе больших языковых моделей используются для создания учебных материалов, объяснения правил, моделирования диалогов, подбора примеров и формирования обратной связи. Для преподавания английского языка это особенно актуально, поскольку результат обучения во многом зависит от регулярной практики,

разнообразия заданий и своевременной корректировки ошибок, а также от качества коммуникативных ситуаций, в которых студент применяет язык (OpenAI, 2023; OECD, 2023; U.S. Department of Education, 2023).

Одновременно с ростом возможностей AIGC усиливается и напряжение вокруг этической стороны внедрения технологии. В обучении английскому языку это проявляется в размывании границ авторства и академической добросовестности, когда итоговый текст перестает быть надежным индикатором реальных компетенций студента. Становятся заметными риски снижения самостоятельности и критического мышления при «подмене» учебной деятельности генерацией готовых ответов, а также угрозы конфиденциальности и безопасности учебных данных при использовании внешних сервисов. Дополнительными проблемами выступают алгоритмические перекосы и культурная предвзятость в генерируемом контенте, а также потенциальное усиление образовательного неравенства из-за различий в доступе к инструментам и навыкам их грамотного применения.

Поэтому устойчивое внедрение AIGC в преподавание английского языка требует не ситуативных запретов или разрешений, а системы управленческих и педагогических решений. Необходимо определить, в каких учебных задачах AIGC действительно помогает развитию языковой компетенции, а где он может подменять работу студента; какие формы контроля сохраняют справедливость оценивания; какие правила допустимого использования должны быть прозрачны и едины для преподавателя и обучающихся; а также какие меры нужны для защиты данных и снижения рисков предвзятости. В этом контексте особую значимость приобретает анализ этических дилемм AIGC и поиск реалистичных путей их регулирования, позволяющих сочетать технологическую эффективность с гуманистическими целями образования (Council of Europe, 2024).

Цель настоящей статьи – систематизировать основные этические трудности применения генеративного искусственного интеллекта в обучении английскому языку и предложить комплексный подход к их управлению, объединяющий педагогические, организационные и технологические меры.

Материалы и методы исследования

Исследование носит теоретико-аналитический характер и направлено на систематизацию этических трудностей применения генеративного искусственного интеллекта в преподавании английского языка и обоснование возможных путей их регулирования в образовательной практике.

Материальную основу исследования составили современные научные публикации и аналитические отчеты, посвященные использованию генеративного ИИ в образовании, проблемам академической добросовестности, защите персональных данных и управлению технологическими рисками, а также методические рекомендации для преподавателей по ответственному внедрению ИИ в обучение языку. Дополнительно учитывались подходы к переосмыслению оценивания и организации учебного процесса в условиях широкого доступа студентов к генеративным инструментам (Crompton 2023; Ali, 2024; Mai, 2024).

В работе применялись методы аналитического обзора и обобщения, контент-анализа для выделения повторяющихся типов этических рисков и их проявлений в языковом обучении, сравнительно-сопоставительного анализа для соотнесения различных стратегий регулирования, а также классификации и моделирования. На основе выделенных проблем была построена многоуровневая схема, включающая риски на уровне учебной деятельности (авторство, самостоятельность, качество обратной связи), уровне оценивания (достоверность результатов, справедливость контроля), уровне цифровой среды (конфиденциальность и безопасность данных, предвзятость контента) и уровне организации (правила, процедуры, подготовка преподавателей). Итогом стало формирование комплекса мер управления, объединяющего педагогические решения, институциональные регламенты и элементы технического контроля.

Результаты и обсуждение

Анализ публикаций и практик внедрения AIGC в языковом образовании показывает, что этические риски группируются вокруг пяти устойчивых «узлов»: академическая добросовестность и

авторство; когнитивная самостоятельность обучающегося; конфиденциальность и безопасность данных; предвзятость и культурная корректность контента; равный доступ и справедливость образовательных условий (UNESCO, 2023; UNESCO, 2021; Edmett, 2024).

Таблица 1. Этико-практические риски AIGC в преподавании английского языка и меры управления

Этическая проблема	Как проявляется в заданиях по английскому	Потенциальный ущерб	Управленческая мера
Академическая добросовестность и «размывание авторства»	Домашние эссе, отчеты, письма и ответы выглядят «идеально», но не отражают реальный уровень; трудно отделить вклад студента от генерации	Потеря доверия к оцениванию и результатам курса, рост конфликтов	Перестройка оценивания: защищенные компоненты (устные мини-защиты, аудиторное письмо), оценка процесса (черновики, комментарии, объяснение правок), декларация роли ИИ (TEQSA, 2025; Brady, 2025)
Снижение самостоятельности и критического мышления	Студент чаще запрашивает «готовый ответ», чем строит аргумент, план или позицию; исчезает работа над ошибками	Формируется «ложное ощущение освоения», падают метакогнитивные навыки	Задания «проверь ИИ»: объясни, почему правка верна/неверна; сравни с правилами/корпусом примеров; короткий отчет о стратегии использования (Aljohani, 2026; British Council, 2025)
Конфиденциальность и безопасность данных	В ИИ загружаются тексты студентов, персональные сведения, фрагменты учебных кейсов; данные могут уходить во внешние сервисы	Утечки, нарушение локальных правил обработки данных, риски для студентов и организации	Правила «что нельзя вводить в ИИ», минимизация данных, выбор инструментов с понятной политикой, внутренние регламенты и аудит (UNESCO, 2023; NIST, 2023)
Предвзятость и культурная некорректность контента	Примеры и ответы могут содержать стереотипы, неверные культурные допущения; формальная «вежливость» скрывает искажения смысла	Искажение представлений, снижение качества межкультурной компетентности	«Человеческий контроль» в чувствительных темах, обучение критической проверке, обсуждение культурного контекста в аудитории (UNESCO, 2021; Edmett, 2024)
Неравенство доступа	Одни студенты имеют доступ к лучшим инструментам/платным версиям и навыкам, другие – нет	Усиление образовательного разрыва и несправедливости	Единые правила, одинаковые условия доступа в рамках курса, развитие AI-грамотности как обязательного элемента (UNESCO, 2023; British Council, 2025)

Анализ показывает, что устойчивое снижение этических рисков при использовании AIGC в преподавании английского языка достигается не запретами как таковыми, а сочетанием

взаимодополняющих управленческих решений на уровне курса и образовательной организации. Во-первых, ключевым механизмом выступает перепроектирование оценивания: в условиях доступности генерации текста опора только на итоговый продукт (например, домашнее эссе) теряет валидность, поэтому более устойчивой считается модель, где часть контроля переносится в защищенные форматы (аудиторное письмо, устные мини-защиты, интервью по содержанию работы), а также усиливаются «процессные доказательства» обучения – черновики, последовательность правок, комментарии, объяснение принятых решений и источников языковых изменений (TEQSA, 2025; Brady, 2025). Такой подход снижает стимулы к подмене учебной деятельности генерацией результата и одновременно позволяет точнее оценивать реальные компетенции: владение лексикой и грамматикой, логикой аргументации и речевой уместностью.

Во-вторых, необходимы прозрачные правила допустимого использования, единые для преподавателя и студентов. Наиболее работоспособными выглядят регламенты, где заранее прописано, в каких задачах AIGC разрешен (например, генерация идей, подбор лексики, тренировочные диалоги, языковая корректура черновика), в каких – запрещен (полная генерация сдаваемого текста без собственного вклада), и как фиксируется участие инструмента (краткая декларация или приложение с примерами запросов и внесенных изменений) (UNESCO, 2023; British Council, 2025). Именно такая «прозрачность рамок» снижает конфликтность, поддерживает доверие к оцениванию и формирует у студентов понимание ответственности, а у преподавателя – устойчивую практику контроля без избыточной репрессивности.

В-третьих, эффективность внедрения напрямую зависит от уровня AI- и этико-цифровой грамотности участников обучения. Систематические обзоры по применению ChatGPT в языковом обучении показывают: образовательная польза (персонализация, ускоренная обратная связь, расширение практики) проявляется заметнее там, где студент умеет критически оценивать ответы модели, а преподаватель задает сценарий работы и учит стратегиям взаимодействия, а не оставляет инструмент в режиме «свободного использования» (Aljohani, 2026; Li, 2025). Практически это означает необходимость заданий типа «проверь ИИ»: студент должен обосновать, почему он принимает или отклоняет правку, сравнить предложение модели с правилами и примерами, выявить смысловые и культурные ошибки и зафиксировать, как именно он использовал инструмент (British Council, 2025; UNESCO, 2021). Такой формат одновременно снижает риск зависимости от «готовых ответов» и развивает метакогнитивные навыки, которые важны для устойчивого владения языком.

Для оценки того, насколько управление рисками реально работает, выделяются практические индикаторы «этичности и управляемости» внедрения AIGC. К индикаторам честности и валидности оценивания относятся наличие защищенного компонента в каждом крупном модуле, доля заданий с процессным следом (черновики и правки), а также согласованность результатов между домашними и контролируруемыми форматами (TEQSA, 2025). Индикаторами развития самостоятельности выступают способность студента объяснить принятые языковые решения, качество аргументации и логики текста, а не только его «гладкость», и снижение случаев некритичного копирования ответов модели (Aljohani, 2026; Perkins, 2023). Наконец, индикаторы безопасного использования включают отказ от передачи персональных данных во внешние сервисы, наличие правил и краткого обучения перед началом работы с инструментами, а также периодический пересмотр практик и рисков по мере обновления технологий (UNESCO, 2023; NIST, 2023). Совокупно эти меры и показатели позволяют выстроить применение AIGC в преподавании английского языка как ответственную и педагогически оправданную практику, где технология усиливает обучение, но не подменяет его цели.

Этическая проблематика AIGC в преподавании английского языка на практике чаще всего сводится к выбору модели внедрения. Три наиболее типичные модели — «жесткое ограничение», «стихийное использование» и «управляемая интеграция». Они отличаются не только правилами, но и тем, как меняется качество обучения, доверие к оцениванию и развитие самостоятельности. Жесткие запреты могут временно снизить случаи недобросовестного использования, но обычно приводят к скрытому применению инструментов и конфликтам из-за разрыва между реальными практиками студентов и формальными требованиями (UNESCO, 2023; TEQSA, 2025). Стихийная модель, где

«каждый использует как хочет», быстро повышает продуктивность на поверхности (быстро написанные тексты), но ухудшает валидность оценивания и повышает риски зависимости, а также усиливает неравенство доступа (British Council, 2025; UNESCO, 2021). Наиболее устойчивой для образовательных целей оказывается управляемая интеграция, где AIGC разрешен в четко определенных задачах, а оценивание перестроено так, чтобы фиксировать процесс и сохранять защищенные компоненты (TEQSA, 2025; Brady, 2025). При этой модели этика становится частью дидактики: студент учится критически работать с подсказками и объяснять решения, а преподаватель – проектировать задания под развитие компетенций, а не под «просто продукт» (Aljohani, 2026; NIST, 2023).

Таблица 2. Сравнение моделей внедрения AIGC в курсе английского языка

Модель внедрения	Политика использования AIGC	Что происходит с обучением	Главные этические риски	Что нужно изменить в оценивании	Метрики/индикаторы для мониторинга
Запретительная	Формально запрещено почти все; контроль через наказания/проверки	Часть студентов скрывает использование; возрастает недоверие и напряжение; преподаватель тратит ресурс на «поиск нарушений»	Скрытая недобросовестность; конфликтность; неравенство (у «технически сильных» больше шансов обхода)	Усиление аудиторных и устных форм, но без перестройки задач эффект ограничен	Рост случаев апелляций/споров; разрыв «домашнее письмо vs устная проверка»; частота дисциплинарных эпизодов
Стихийная	Разрешено фактически все; нет единых правил и границ	Быстро растет «качество текста», но падает диагностичность; у части студентов снижается самостоятельность	Размывание авторства; зависимость; усиление разрыва доступа; риски приватности	Традиционное оценивание становится нерелевантным; детекторы не решают проблему	Несоответствие уровня письма уровню говорения; скачки качества без роста компетенции; рост однотипных работ; доля студентов без доступа к инструментам
Управляемая интеграция	Разрешено по сценариям: где AIGC помощник; обязательна прозрачность и правила данных	Повышается эффективность подготовки и практики; сохраняется развитие компетенций при правильных заданиях	Риски остаются, но становятся управляемыми: честность, приватность, предвзятость	Процессное оценивание + защищенные компоненты + «следы работы» (черновики, объяснение правок, мини-защиты)	Сходимость результатов в разных форматах; доля работ с процессным следом; качество аргументации; способность объяснить принятые правки;

					соблюдение правил по данным

Сравнение моделей внедрения AIGC в курсе английского языка отражает различия между тремя типичными подходами к использованию генеративного ИИ в образовательной практике: запретительной моделью, стихийным (нерегулируемым) применением и управляемой интеграцией. В таблице сопоставлены ключевые параметры каждой модели: принципы допуска инструмента, ожидаемые эффекты для учебного процесса, наиболее вероятные этические риски, требования к перестройке оценивания и показатели мониторинга, по которым можно оценить результативность выбранного подхода. Такая структура позволяет рассматривать внедрение AIGC не как бинарный выбор «разрешить/запретить», а как управленческое решение с измеряемыми последствиями для добросовестности, валидности контроля, автономии обучающихся, безопасности данных и равенства условий обучения.

Заключение

Проведенный анализ показал, что генеративный ИИ способен заметно усилить преподавание английского языка за счет персонализированной поддержки, расширения практики и ускорения обратной связи, однако его применение неизбежно порождает этические противоречия. Наиболее значимыми рисками выступают размывание авторства и академической добросовестности, снижение учебной самостоятельности и критического мышления при подмене деятельности «готовыми ответами», угрозы конфиденциальности и безопасности данных, возможность культурной и алгоритмической предвзятости, а также усиление неравенства из-за различий в доступе к инструментам и навыкам работы с ними.

Сопоставление моделей внедрения показывает, что устойчивый результат достигается при управляемой интеграции, где технология используется как вспомогательное средство в заранее определенных сценариях, а оценивание перестраивается в сторону процессных доказательств и защищенных компонентов. Важнейшим условием остается развитие AI- и этико-цифровой грамотности преподавателей и студентов, включая умение критически проверять ответы модели и осознанно фиксировать вклад ИИ. В целом ответственное внедрение AIGC возможно при сочетании педагогических решений, прозрачных правил и мер защиты данных, что позволяет сохранить доверие к оцениванию и направить технологию на достижение образовательных целей.

Список литературы

1. 8. Artificial Intelligence Risk Management System: version 1.0 (AI Risk Management Framework (AI RMF 1.0)). Gaithersburg: National Institute of Standards and Technology, 2023. С. 40-48.
2. Ali D., Fatemi Y., Boskabadi E., Nikfar M., Ugwuoke J., Ali H. ChatGPT in teaching and learning: a systematic review // Education sciences. 2024. Vol. 14. № 6. Art. 643. С. 16-18.
3. Artificial intelligence and the future of teaching and learning: analytical conclusions. W.: U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, 2023. pp. 6-10.
4. Brady J., Kuvalja M., Robinson J., Rodrigues J. Генеративный ИИ в обучении и оценивании. Cambridge: Cambridge University Press & Assessment, 2025. С. 30-33.
5. British Council. Guidance on the use of AI for teachers: principles of responsible use of AI in teaching // TeachingEnglish. 2025. С. 10-11.
6. Crompton H., Edmett A., Ichaporia N. Artificial Intelligence and English Language Teaching: a systematic literature review. L.: British Council, 2023. С. 20-24.
7. Digital forecast in education 2023: Rethinking education in the digital age. P: OECD Publishing, 2023. С. 412-414.
8. Edmett A., Ichaporia N., Crompton H., Crichton R. Artificial intelligence and English language teaching: preparing for the future. 2-е изд. L.: British Council, 2024. С. 70-82.

9. Implementation of assessment reform in the era of artificial intelligence. Melbourne: Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), 2025. C. 15-20.
10. Mai D.T.T., Da C.V., Hanh N.V. The use of ChatGPT in teaching and learning: a systematic review through SWOT analysis approach // *Frontiers in education*. 2024. Vol. 9. Art. 1328769. pp. 1-18.
11. OpenAI. GPT-4 Technical Report. 2023. 100 c.
12. Perkins M. Issues of academic integrity when using large AI language models in the post-pandemic era: ChatGPT and subsequent models // *Journal of university teaching & learning practice*. 2023. Vol. 20. № 2. Art. 7. 26 p.
13. Regulation of the use of artificial intelligence systems in education: a preparatory study on the development of a legal instrument. Strasbourg: Council of Europe, 2024. C. 9-13.
14. UNESCO. A guide to generative Artificial Intelligence in education and scientific research. P.: UNESCO, 2023. C. 43-44.
15. UNESCO. Recommendation on the ethics of artificial intelligence. P.: UNESCO, 2021. C. 42-44.

Ethical dilemmas of generative AI in English language teaching and governance pathways: review of practice barriers and optimization strategies

Jiule Zhao

Specialist-expert

Xinjiang Normal University

Urumqi, China

958803160@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.01.2026

Accepted 24.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 37

DOI 10.25726/v7938-3848-9955-s

EDN HRWWZT

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

Generative artificial intelligence (GenAI) is increasingly used in English language teaching, enabling personalized support, rapid development of learning materials, simulation of communicative situations, and faster feedback. At the same time, widespread classroom adoption intensifies ethical risks and governance challenges. This paper systematizes the major ethical dilemmas of GenAI use in English language education, including blurred boundaries of academic integrity and weakened trust in assessment, reduced learner autonomy and agency due to overreliance on ready-made outputs, threats to privacy and security of educational data, algorithmic bias and cultural misrepresentation in generated content, and the potential amplification of digital inequality arising from unequal access to tools and skills. To address these issues, the paper proposes a multi-level governance approach that reframes GenAI as a supportive instrument rather than a substitute for learning, combines transparent rules and procedures with AI and ethical digital literacy for teachers and students, and integrates technical safeguards such as data minimization, risk auditing, and bias mitigation. The proposed

pathway aims to support responsible integration of GenAI while preserving humanistic educational goals and the validity of learning outcomes.

Keywords

generative artificial intelligence; English language teaching; ethical dilemmas; governance; academic integrity; data privacy; algorithmic bias; educational inequality; AI literacy

References

1. Artificial Intelligence Risk Management System: version 1.0 (AI Risk Management Framework (AI RMF 1.0)). Gaithersburg: National Institute of Standards and Technology, 2023. С. 40-48.
2. Ali D., Fatemi Y., Boskabadi E., Nikfar M., Ugwuoke J., Ali H. ChatGPT in teaching and learning: a systematic review // Education sciences. 2024. Vol. 14. № 6. Art. 643. С. 16-18.
3. Artificial intelligence and the future of teaching and learning: analytical conclusions. W.: U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, 2023. pp. 6-10.
4. Brady J., Kuvalja M., Robinson J., Rodrigues J. Генеративный ИИ в обучении и оценивании. Cambridge: Cambridge University Press & Assessment, 2025. С. 30-33.
5. British Council. Guidance on the use of AI for teachers: principles of responsible use of AI in teaching // TeachingEnglish. 2025. С. 10-11.
6. Crompton H., Edmett A., Ichaporia N. Artificial Intelligence and English Language Teaching: a systematic literature review. L.: British Council, 2023. С. 20-24.
7. Digital forecast in education 2023: Rethinking education in the digital age. P: OECD Publishing, 2023. С. 412-414.
8. Edmett A., Ichaporia N., Crompton H., Crichton R. Artificial intelligence and English language teaching: preparing for the future. 2-е изд. L.: British Council, 2024. С. 70-82.
9. Implementation of assessment reform in the era of artificial intelligence. Melbourne: Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), 2025. С. 15-20.
10. Mai D.T.T., Da C.V., Hanh N.V. The use of ChatGPT in teaching and learning: a systematic review through SWOT analysis approach // Frontiers in education. 2024. Vol. 9. Art. 1328769. pp. 1-18.
11. OpenAI. GPT-4 Technical Report. 2023. 100 с.
12. Perkins M. Issues of academic integrity when using large AI language models in the post-pandemic era: ChatGPT and subsequent models // Journal of university teaching & learning practice. 2023. Vol. 20. № 2. Art. 7. 26 p.
13. Regulation of the use of artificial intelligence systems in education: a preparatory study on the development of a legal instrument. Strasbourg: Council of Europe, 2024. С. 9-13.
14. A guide to generative Artificial Intelligence in education and scientific research. P.: UNESCO, 2023. С. 43-44.
15. Recommendation on the ethics of artificial intelligence. P.: UNESCO, 2021. С. 42-44.

Музыкальное содержание китайских народных сказок

Тяньсюй Му

Специалист-эксперт

Уральский государственный педагогический университет

Екатеринбург, Россия

moutianxu82@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.01.2026

Принята 24.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 398.2

DOI 10.25726/e9175-4034-7738-w

EDN FNYGPQ

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

Музыка – вид искусства, выражающий мысли, чувства и социальные реалии людей, а также один из видов искусства, способных мгновенно трогать сердца. Богатые и динамично развивающиеся народные сказки являются неисчерпаемым источником вдохновения и смысловой основой для различных видов искусства, включая музыку. Поэтому наше исследование естественным образом распространяется на ту художественную область, где эти два вида искусства пересекаются – музыку, основанную на народных сказках. Яркие персонажи, драматические сюжетные повороты и глубокий культурный контекст, присущие народным сказкам, наделяют их мощным потенциалом для трансформации в музыкальное выражение. С другой стороны, музыка, со своей абстрактностью, лиризмом и временностью, совершенствует, возвышает и переосмысливает истории. Когда душа истории вплетается в музыкальное тело, а затем переплетается с нотами, древние или современные народные сказки обретают новую жизненную силу и привлекательность, тем самым завершая передачу культурной памяти, сплоченность национального чувства и восхваление духа времени на слуховом уровне. Между китайскими народными сказками и музыкальными произведениями существует глубокая и прочная взаимоусиливающая связь. Эта связь отражается не только в стилизованной и тесно интегрированной симбиотической системе между традиционными народными сказками и традиционной оперной музыкой, но и в всеобъемлющих и новаторских эволюционных практиках между современными народными сказками и современными сценическими формами, такими как мюзиклы.

Ключевые слова

народные сказки, музыка, традиция, культура, наследие.

Введение

Китайские народные сказки – это вид прозаической повествовательной литературы, зародившийся в древности, создававшийся и передававшийся устно простыми людьми, постоянно дополнявшийся и развивавшийся из поколения в поколение. Их содержание в основном основано на реальной жизни, часто с включением природных и сверхъестественных элементов. Сюжеты, как правило, имеют трехчастную структуру и характерные черты.

Как воплощение мудрости китайского народа, фундаментальная особенность народных сказок заключается в их устной природе. Это обусловлено историческим контекстом древних трудящихся, в

основном земледельцев, не имевших систематического культурного образования и полагавшихся исключительно на устную передачу. Это также определяет их яркий язык, легкость запоминания и распространения. На протяжении всей своей долгой истории они воплощают единство наследия, коллективности, а также образовательные и развлекательные качества – и по этой причине эти истории были адаптированы в художественные формы, такие как оперы и драмы. Китайские народные сказки, будучи представленными публике, не только передают такие ценности, как усердие, доброта, сыновняя почтительность, мудрость, мужество и принцип наказания зла и поощрения добра, достигая при этом образовательной и развлекательной цели, но и часто используют художественный приём сатирического изображения прошлого в контексте настоящего. Они также размывают имена главных героев и контекст историй, делая их одновременно соответствующими общественному восприятию и тонко направляя поведение и убеждения людей.

В целом, китайские народные сказки обладают ярко выраженными национальными культурными особенностями. Они сохраняются не только благодаря захватывающим сюжетам и богатой национальной культуре, но и потому, что имеют значительную образовательную ценность для учеников начальной школы. Они помогают учащимся оценить уникальное очарование китайских народных сказок, понять китайский образ мышления и, таким образом, тонко пробуждают глубоко укоренившиеся в их крови китайские культурные гены, становясь учебником духовного просветления для поколений китайского народа (Сяо, 2013; Шань, 1995; Завьялова, Миронова, 2024).

Материалы и методы исследования

Чжун Цзинвэнь был одним из основателей современного китайского фольклора и известен как отец китайского фольклора. Его система классификации народных сказок находилась под глубоким влиянием международных научных исследований, таких как финская «историко-географическая школа», и тесно интегрировалась с китайской народной повествовательной традицией, сформировав систему классификации народных сказок с китайской спецификой. Он классифицировал китайские народные сказки на мифы, легенды и, в узком смысле, народные предания. В узком смысле народные сказки можно разделить на фантастические истории, бытовые истории, анекдоты и басни (Шань, 1995; Сяо, 2013).

Результаты и обсуждение

Мифологические истории – это самые ранние художественные прозаические произведения, созданные человечеством. В мифах рассказываются истории о таких богах, как Нува, Куафу и Хоуи. Создание мифов происходит в первобытном обществе, где производительность была низкой, а материальные ресурсы – скудными. Чтобы выжить и повысить свои производственные возможности, люди использовали свое воображение для объяснения происхождения богов и людей, а также для записи деяний героев. Они использовали магию богов и бессмертных, чтобы удовлетворить свою потребность в понимании и контроле над природой. Например, мифы и легенды, такие как «Нува восстанавливает небо», «Хоуи сбивает солнца», «Царица-мать Запада», «Юй Великий укрощает наводнения», «Цзинвэй наполняет море» и «Куафу преследует солнце», отражают раннее понимание человеком природных явлений. Большинство этих историй берут начало в «Классике гор и морей» (Шань Хайцзин). «Классика гор и морей» – это самое раннее мифологическое произведение доциньского периода Китая, состоящее из 18 томов, разделённых на две части: «Классика гор» и «Классика морей». «Классика гор» в основном описывает горы, реки, географию и продукты древнего Китая; «Классика морей» посвящена записи странных сказаний и мифов. Она породила множество популярных мифологических персонажей и странных существ, предоставив неисчерпаемый материал для создания народных сказок в последующие поколения (Шань, 1995).

По сравнению с мифами, легенды обладают большей квазиисторической составляющей, находясь где-то между мифом и реальной историей. Это истории, основанные на реальных людях, исторических событиях или конкретных местах, передаваемые из уст в уста и приукрашенные на протяжении длительного времени. Легенды, в свою очередь, можно разделить на легенды о людях, легенды о местных обычаях, легенды об исторических событиях и легенды о любви. Главные герои

большинства легендарных личностей – это исторически известные знаменитости. Благодаря своим славным деяниям эти герои часто обожествляются публикой и наделяются чувством сакральности, как, например, Цзянну Мэн и Лян Чжугэ. Любовные легенды – самые влиятельные произведения. По своей сути, эти легенды представляют собой вымышленную романтическую литературу, и в них также присутствуют такие элементы, как боги, магия и призраки. Однако по сравнению с мифологическими историями главные герои стали превращаться в обычных людей, героев и чудовищ с человеческими эмоциями, а содержание сюжетов стало более разнообразным и красочным (Сяо, 2013).

В китайском фольклоре фантастические истории часто называют народными сказками. Это устные повествования, основанные на сверхъестественных и фантастических сюжетах, выражающие стремление простых людей к счастливой жизни. Их основные сюжеты весьма фантастичны, поэтому их часто путают с легендами. Но фантастические истории – это чисто вымышленные повествования, в отличие от легенд. Фон, персонажи, время и место действия фантастических историй – всё это вымышленно, что резко контрастирует с легендами. Благодаря высокой степени вымышленности, это жанр универсальной литературы; фантастические истории могут происходить в любое время и в любом месте.

Жизненные истории, посвященные обычным людям, составляют важную категорию наряду с «фантастическими рассказами». К ним относятся повествовательные произведения, в которых в качестве сюжета используется реальная жизнь, практически отсутствуют сверхъестественные элементы фантастики, а акцент делается на социальных отношениях, этике, морали и человеческой природе. В отличие от фантастических историй, сюжет которых движим магией, их сила и конфликты исходят исключительно из человеческого общества. Классовые противоречия и конфликты человеческой природы являются их наиболее прямым проявлением.

Шутки и басни – две важные и уникальные подкатегории в рамках более широкой категории народных сказок в узком смысле слова. Они кратки по форме и относительно лаконичны. Народные шутки в первую очередь характеризуются развлекательным характером и сатирой, используя юмористические короткие истории для высмеивания человеческих слабостей, социальных проблем или просто для создания юмора. Их концовки часто полны неожиданных поворотов и абсурда. Басни, с другой стороны, имеют четкую цель: они используют простые и понятные истории, чтобы проиллюстрировать принцип или передать ясный урок.

Заключение

Таким образом, эволюция китайских народных сказок от классицизма до современности представляет собой, по сути, эпопею непрерывного диалога, интеграции и реконструкции между повествовательной традицией и духом времени. Традиционные народные сказки, как глубоко укоренившийся кодекс национальной культуры, несут в себе тысячелетия моральных концепций и коллективного воображения; в то время как современные народные сказки, подобно призме, отражают эмоции, потребности и революционные идеалы народа в условиях драматических социальных изменений. Независимо от того, охватывает ли тема тысячелетия этических норм или отвечает конкретным историческим преобразованиям, народные сказки, с их глубоким эмоциональным ядром, яркими образами и коллективной повествовательной мудростью, всегда служили важным средством для сохранения национальной памяти и культурного духа. Хотя фокус повествования сместился с «человеческих отношений и социальных условий» на «конкретные исторические изменения», с упором на людей, при этом сохраняя устные и коллективные традиции и внедряя различные современные темы и идеологические функции, этот сдвиг не является разрывом с традицией, а скорее приливом новой крови к продолжению и новому развитию традиционных народных сказок.

Список литературы

1. Ван Цз. О «красоте» и «доброте» в современных китайских музыкальных произведениях на примере скрипичного концерта «Влюбленные бабочки» // Новая легенда. 2024. № 27. С. 20-24.

2. Завьялова Н.А., Миронова Т.Н. Культура Китая как вектор общественных трансформаций // Общество: философия, история, культура. 2024. № 11(127). С. 211-217.
3. Сунь С. Анализ художественного стиля и исполнения песни «Мэн Цзянну»: магистерская диссертация. Шаньдунский университет искусств, 2019.
4. Сяо Ф. Чжун Цзинвэнь и китайский фольклор. Институт фольклора и социального развития, Школа китайского языка и литературы, Пекинский педагогический университет. 2013. С. 325-337.
5. Хэ Я., Лю Г. Исследование происхождения истории «Беловолосая девушка» // Журнал исследований этнической литературы. 2019. Т. 37. № 2. С. 97-105.
6. Чжан Ж. Художественные особенности и вокальные приемы отрывка «Ян Байлао» из оперы «Беловолосая девушка» // Голос Желтой реки. 2022. № 24. С. 140-143.
7. Шань М. Чжун Цзинвэнь, отец китайского фольклора // Фольклористика. 1995. № 1. С. 5-7.

Musical content of Chinese folk tales

Tianxu Mu

Specialist expert

Ural State Pedagogical University

Yekaterinburg, Russia

moutianxu82@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.01.2026

Accepted 24.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 398.2

DOI 10.25726/e9175-4034-7738-w

EDN FNYGPQ

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

Music is an art form that expresses the thoughts, feelings, and social realities of people, and one of the art forms with the power to instantly touch hearts. Rich and dynamic folk tales are an inexhaustible source of inspiration and a foundation of meaning for various art forms, including music. Therefore, our research naturally extends to the artistic field where these two art forms intersect—folktale-based music. The vibrant characters, dramatic plot twists, and deep cultural context inherent in folk tales imbue them with powerful potential for transformation into musical expression. Conversely, music, with its abstraction, lyricism, and temporality, refines, elevates, and reinterprets stories. When the soul of a story is woven into a musical body and then intertwined with notes, ancient or modern folk tales acquire new vitality and appeal, thereby completing the transmission of cultural memory, the cohesion of national sentiment, and the celebration of the spirit of the times on an auditory level. There is a deep and enduring, mutually reinforcing relationship between Chinese folk tales and musical works. This relationship is reflected not only in the stylized and tightly integrated symbiotic system between traditional folk tales and traditional operatic music, but also in the comprehensive and innovative evolutionary practices between modern folk tales and contemporary performance forms such as musicals.

Keywords

folk tales, music, tradition, culture, heritage.

References

1. Wang J. On «beauty» and «kindness» in modern Chinese musical works on the example of the violin concerto «Butterflies in love» // New legend. 2024. № 27. pp. 20-24.
2. Zavyalova N.A., Mironova T.N. Culture of China as a vector of social transformations // Society: philosophy, history, culture. 2024. № 11(127). pp. 211-217.
3. Sun X. Analysis of the artistic style and performance of the song «Meng Jiangnu»: master's thesis. Shandong: Shandong University of Arts, 2019.
4. Xiao F. Zhong Jingwen and Chinese folklore. Beijing: Institute of Folklore and Social Development, School of Chinese Language and Literature, Beijing Normal University. 2013. pp. 325-337.
5. He Ya., Liu G. Study of the origins of the story «The white-haired girl» // Journal of ethnic literature research. 2019. Vol. 37. № 2. pp. 97-105.
6. Zhang Rui. Artistic features and vocal techniques of the excerpt «Yang Bailao» from the opera «The white-haired girl» // Voice of the Yellow River. 2022. № 24. pp. 140-143.
7. Shan M. Zhong Jingwen, the father of Chinese folklore // Folklore studies. 1995. № 1. pp. 5-7.

Массовый доступ vs. качество: эволюция государственного финансирования университетов в Нигерии (1999-2025 гг.)

Ляйля Леонардовна Салехова

Доктор наук, профессор
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
salekhova2009@gmail.com
ORCID 0000-0002-8177-3739

Габриель Айодеджи Обимуйива

Специалист-эксперт
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
obimuyiwagabriel@gmail.com
ORCID 0000-0001-6127-2139

Поступила в редакцию 11.01.2026

Принята 18.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 378

DOI 10.25726/v5435-3502-0198-b

EDN DSYUTM

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В современном педагогическом дискурсе кризисные явления в высшем образовании Нигерии – крупнейшей университетской системе Африки, функционирующей в условиях федеративного демократического устройства Четвертой республики (с 1999 г. по настоящее время), – преимущественно объясняются влиянием таких факторов, как недостаточное финансирование либо неэффективное управление. Настоящее исследование предлагает пересмотр данной объяснительной модели, выдвигая предположение о том, что устойчивое противоречие между экспансией доступа к высшему образованию и снижением его качества в Нигерии является результатом целенаправленной государственной образовательной политики. Статья ставит целью выявить закономерности эволюции государственного финансирования университетского образования в Нигерии (1999-2025 гг.) и определить их влияние на теоретические и методические основы организации образовательного процесса в условиях массовизации высшего образования. Источниковедческую базу исследования составили федеральные законы о бюджетных ассигнованиях, документы Национальной комиссии по университетам (NUC), регламентирующие процедуры аккредитации и требования к содержанию образовательных программ, а также стенограммы парламентских дебатов за 1999-2024 гг. Методологическую основу работы образует сочетание историко-педагогического анализа с концептуальным аппаратом политической экономии образования, что позволяет раскрыть обусловленность педагогических процессов макроэкономическими и политическими факторами. В ходе историко-педагогического анализа реконструирована поэтапная эволюция бюджетного финансирования университетского образования в Нигерии. Установлено, что исходный период недофинансирования в Четвертой республике Нигерии сменился этапом экстенсивной экспансии, подпитываемой логикой колониального патронажа, то есть рост числа студентов и вузов происходил не столько из педагогической или экономической целесообразности, сколько из политической выгоды. Последующее внедрение мер жесткой экономии, а затем и неолиберальная

реконфигурация через механизмы студенческого кредитования, завершили формирование устойчивого тренда. Главный педагогический вывод проведенного анализа заключается в том, что каждый из выделенных этапов бюджетного финансирования высшего образования в Нигерии необратимо переформатировал целеполагание, содержание и методическое обеспечение образовательного процесса, закрепляя примат количественных показателей охвата над качеством подготовки студентов. В ходе исследования установлено, что устойчивый курс на «обмен» качества подготовки на количественные показатели охвата населения высшим образованием в Нигерии выступает системообразующим фактором деградации федеральных образовательных стандартов. Сложившаяся модель финансирования высшего университетского образования институционализировала практику «массовой сертификации», подменяющую подлинные цели образования. Преодоление сложившейся ситуации требует пересмотра не только бюджетной политики, но и самих теоретико-методологических оснований организации образовательного процесса в условиях ресурсных ограничений в университетах Нигерии. Материалы статьи вносят вклад в разработку вопросов педагогической компаративистики и теории управления образовательными системами.

Ключевые слова

теория и методика высшего образования, Нигерия, финансирование образования, массовизация высшей школы, качество образования, доступность образования, политика в области образования, историко-педагогический анализ, педагогическая компаративистика.

Введение

Система высшего образования Нигерии является одной из старейших и наиболее масштабных на африканском континенте (Obasi, 2007; Okoye, 2021). Ее истоки восходят к колониальному периоду: создание Университетского колледжа в Ибадане в 1948 г., ориентированного на подготовку социальной элиты, заложило основы элитарной модели высшего образования в Нигерии (Akromi, 2023; Обимуйива, 2025; Ajadi, 2010).

После обретения независимости Комиссия Эшби (1959 г.) инициировала политику расширения системы, увязав развитие высшего образования с потребностями в человеческих ресурсах, экономическим ростом и национальной интеграцией (Abdulrahman, 2023; Обимуйива, 2025). В последующие десятилетия рост числа государственных университетов не сопровождался адекватными инвестициями в инфраструктуру и кадровое обеспечение, что привело к устойчивому снижению качества подготовки, регулярным забастовкам персонала и масштабной «утечке мозгов» (Ogunode, 2024; Iruonagbe, 2015).

Ключевым этапом для анализа развития высшего университетского образования в Нигерии является период Четвертой республики, начавшийся в 1999 году с переходом к демократическому правлению. Это самый продолжительный период гражданского конституционного правления в истории страны, характеризующийся стремлением к балансу между демократизацией и управлением ресурсозависимой экономикой (Abdulrahman, 2023). Данный период ознаменовался беспрецедентным расширением университетской системы, что согласовывалось как с национальными приоритетами развития, так и с международными установками на массовизацию высшего образования (Federal Republic of Nigeria. National policy on education, 2013; Obasi, 2007; Omomia, 2014). (Adeoluwa, 2023; Durotoye, 2014).

Еще до наступления Четвертой республики, как показывает социологический анализ Думбили (Dumbili, 2014), в нигерийских университетах получила распространение практика «макдонализации» – ориентация на количественные показатели и стандартизацию в ущерб качеству. Многочисленные исследования фиксируют, что количественное расширение сопровождалось отчетливым снижением качества образования, деградацией инфраструктуры, перманентными забастовками преподавателей и падением глобальной конкурентоспособности нигерийских вузов (Obilade, 2025; Obunadike, 2024). Сложившееся противоречие традиционно объясняется недостатками реализации политики или ресурсными ограничениями.

В настоящей работе предлагается иная интерпретация появления данной проблемы: устойчивый конфликт между массовостью и качеством высшего образования Нигерии является не побочным эффектом, а прямым следствием осознанных финансовых решений нигерийского правительства.

Для обозначения механизма, позволяющего «экстернализовать» издержки на качество, вводится понятие «фискальный расчет» – политическая стратегия, отдающая приоритет количественно измеримым политическим дивидендам от массового доступа в условиях жестких бюджетных ограничений. Как отмечают Аначуна и соавторы (Anachuna, 2024), намеренное недофинансирование становится инструментом достижения быстрого количественного роста университетов и студентов при систематическом уклонении правительства от долгосрочных инвестиций, необходимых для поддержания качества образования.

Актуальность исследования определяется двумя аспектами. Во-первых, оно вносит вклад в международную дискуссию о политической экономии высшего образования в развивающихся странах, а именно о противоречии между жесткой фискальной политикой постколониальных государств и растущим спросом на доступ к высшему образованию. Во-вторых, критический анализ финансовых механизмов нигерийской высшей школы имеет практическое значение для стран – глобальных партнеров, включая государства БРИКС (Бразилия, Россия, Индия, Китай и Южная Африка), заинтересованных в равноправном академическом обмене и сотрудничестве.

Цель исследования – историко-педагогическая реконструкция становления и реализации фискального расчета в период с 1999 г. по настоящее время, преодолевающая ограниченность описательных подходов, фиксирующих лишь факт недофинансирования. Задачи исследования:

1. Проанализировать, как бюджетные ассигнования федерального правительства Нигерии после 1999 г. стимулировали количественный рост университетской сети в ущерб качественным параметрам образовательного процесса.
2. Выявить экономические и политические детерминанты устойчивого приоритета фискальной логики в условиях демократизации высшего образования.
3. Оценить долгосрочные структурные последствия реализуемой финансовой политики для социальной миссии и академической репутации нигерийских университетов.

Материалы и методы исследования

Для анализа государственной политики в области финансирования высшего образования применена операциональная модель «фискального расчета». Интегрируя фискальную социологию Й. Шумпетера (Whiteside, 2023) и политическую экономию образования (Carrou, 1985), данная концепция исходит из следующей логики: максимизация политической легитимности через массовый доступ к высшему образованию в условиях жестких бюджетных ограничений ведет к экстернализации качества подготовки. Модель позволяет системно исследовать, как политические программы реализуются через бюджетные механизмы и к каким педагогическим последствиям приводят.

Устойчивость этой доктрины дополнительно анализируется через концепцию колониальности власти (Quijano, 2000), что позволяет выявить, насколько ориентация на «массовую сертификацию» вместо производства знаний воспроизводит структуры постколониальной зависимости высшего образования Нигерии.

Методологическую основу исследования составляет историко-педагогический анализ ключевых политических курсов правительств с 1999 года по настоящее время. Этот метод предполагает изучение оригинальных материалов, таких как документы федерального бюджета, отчеты Национальной комиссии по университетам (NUC), законодательные дискуссии и политические документы с 1999 года по настоящее время. Оперативные финансовые расчеты будут сделаны эмпирически и аналитически, путем методичного сопоставления этих исторических документов с количественными статистическими данными о росте числа зачисленных студентов, развитии учебных заведений и важных показателях качества. Четвертая Республика станет предметом поэтапного исследования, которое покажет, насколько эта бюджетная доктрина остается неизменной на протяжении всех политических администраций, определив ее существование как структурный элемент самого демократического

периода. После установления теоретических основ и исторического контекста фискального расчета анализ переходит к его исторической реализации, следуя операционализации модели в четырех различных административных периодах Четвертой Республики. (Federal Ministry of Education, 2017; Federal Republic of Nigeria. National policy on education, 2004).

Периодизация в данном исследовании строится на политико-экономическом и институциональном принципе, где основным критерием выступает трансформация способа реализации фискального расчета при смене политических администраций Нигерии с 1999 года по настоящее время.

Результаты и обсуждение

Первый этап (1999-2007 гг.): институционализация фискальной модели Президентство Олусегуна Обасанджо (1999-2007 гг.) заложило концептуальные и институциональные основы реализации фискального расчета в системе высшего образования Нигерии. Ключевой задачей данного этапа выступала максимизация политической легитимности молодого демократического режима через демонстрацию количественных достижений в сфере образовательной политики. Программные документы, прежде всего Национальная стратегия экономического укрепления и развития (NEEDS), позиционировали образование в качестве фундаментального ресурса борьбы с бедностью и накопления человеческого капитала (Federal Republic of Nigeria, 2013).

Инструментальным воплощением данной стратегии стало воссоздание в 2002 г. Национального открытого университета Нигерии (NOUN). Модель дистанционного образования позволяла обеспечить быстрое расширение студенческого контингента без капиталоемких инвестиций в развитие физической инфраструктуры – строительство кампусов, лабораторий и общежитий (Ambe-Uva, 2007). Политическая привлекательность данного решения заключалась в возможности оперативного наращивания количественных показателей охвата населения высшим образованием при минимизации бюджетных затрат (Budget Office of the Federation, 2025).

Одновременно правительство установило жесткие параметры бюджетного финансирования отрасли. На протяжении всего периода доля расходов на образование в национальном бюджете устойчиво сохранялась в диапазоне 5-8% (Nairametrics, 2013; BudgIT, 2014), что существенно уступало ориентиру в 26%, широко использовавшемуся в нигерийском дискурсе как эталонный показатель (Obianagwa, 2023). Данное ограничение носило характер осознанного политического выбора, делавшего малозатратные модели (такие как NOUN) экономически и политически предпочтительнее капиталоемкого строительства традиционных университетских кампусов.

Эмпирические последствия реализации данной модели зафиксировала первая масштабная аккредитация NOUN, проведенная в 2001 году. Результаты проверки выявили критический дефицит кадровых ресурсов, устаревшее лабораторное оборудование и недостаточное библиотечное обеспечение; значительное число академических программ получили лишь временный или частичный статус аккредитации (Okebukola, 2017; Big-Alabo, 2024). Динамика приема устойчиво опережала ресурсное обеспечение (Omotia, 2014), что свидетельствовало о закреплении приоритета количественных показателей над качественными параметрами образовательного процесса.

Таким образом, качественное ухудшение было имманентно заложено в формируемую модель с самого начала как результат стратегического решения государства максимизировать политическую легитимность в условиях жестких бюджетных ограничений (Carney, 1985). Созданная при Обасанджо операциональная структура, в которой социальная легитимация достигалась через количественную экспансию при сохранении дефицитного финансирования, продемонстрировала институциональную устойчивость и воспроизводилась последующими администрациями, адаптируясь к меняющимся политическим условиям.

Второй этап (2007-2015 гг.): экспансия в условиях неизменных бюджетных ограничений Администрации Умару Яр'Адуа и Гудлака Джонатана (2007-2015 гг.) унаследовали и воспроизвели базовые принципы фискального расчета, заложенные на предыдущем этапе, что свидетельствует об адаптивной устойчивости данной модели и нарастающей зависимости от избранной траектории развития (Carney, 1985). Определяющей характеристикой этого периода стал интенсивный поиск

политической легитимности через дискурсивную приоритезацию образования и институциональную экспансию при сохранении жестких бюджетных ограничений.

Анализ бюджетной политики обнаруживает устойчивый разрыв между риторическими декларациями и реальным финансированием. Доля расходов на образование в федеральном бюджете сохранялась в диапазоне 5-8% (BudgIT, 2014), что указывает на отсутствие фактического перераспределения средств в пользу образовательной сферы. Дискурсивная приоритезация, не подкрепленная адекватными финансовыми вложениями, стала эффективным инструментом извлечения политических дивидендов без увеличения бюджетной нагрузки.

Реформа образования 2009 г., нацеленная на расширение доступности высшего образования, в качестве основного критерия результативности использовала ежегодный рост числа поступающих (Ohaegbulem, 2023; National Universities Commission, 2025). Однако эмпирические данные демонстрируют ограниченную эффективность данной стратегии, в период 2011-2016 годов лишь 21,9% из 7,5 млн абитуриентов получили места в высших учебных заведениях (Isa, 2020; Anachuna, 2024).

Кульминацией политики легитимации через количественные показатели стало учреждение двенадцати новых федеральных университетов в 2011-2013 годах. Данное решение, мотивированное стремлением усилить федеральное присутствие на всей территории страны и ответить на региональные запросы повсеместного доступа к высшему университетскому образованию, наглядно продемонстрировало логику фискального расчета: максимизация политических переменных (число институтов, географический охват) при минимизации бюджетных затрат. Создание новых университетов сопровождалось недостаточным стартовым финансированием и отсутствием жизнеспособной финансовой модели (Акромі, 2023). Рост числа студентов, поступивших в нигерийские университеты (2000-2025 гг.) представлен на рисунке 1.

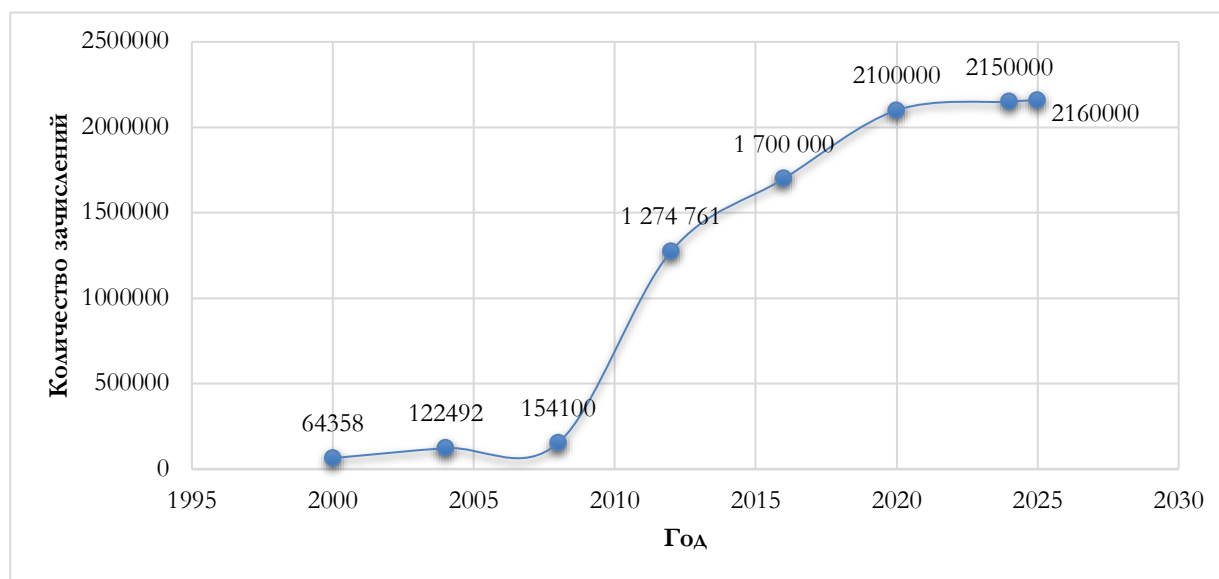


Рисунок 1. Число студентов, поступивших в нигерийские университеты (2000-2025 гг.)

Источник: составлено на основе данных Федерального министерства образования (Federal Ministry of Education, 2021), Premium Times (Omomia, 2014), Федерального министерства образования (Federal Ministry of Education, 2021).

Последствия данной политики на практике проявились в усугублении качественных диспропорций. При росте числа вузов и студенческого контингента (Federal Ministry of Education, 2021) реальные расходы на одного обучающегося (с учетом инфляции) сохранялись на прежнем уровне либо сокращались. Системные проблемы, выявленные на этапе становления – переполненность кампусов, кадровый дефицит, недостаточность материально-технической базы, – не только сохранились, но и усилились.

Данный этап подтверждает теоретический тезис о зависимости от траектории предшествующего развития (Carrou, 1985): политические меры, направленные на удовлетворение спроса на высшее образование, неизменно воспроизводят и усугубляют качественные недостатки, которые они были призваны преодолеть. Экстенсивная экспансия при неизменных ресурсных ограничениях заложила основу для последующего перехода к политике жесткой экономии, когда ограничение фискальных затрат из пассивного фона превратилось в активный инструмент государственной политики (Punch, 2024).

Третий этап (2015-2023 гг.): жесткая экономия как активный инструмент политики Президентство Мухаммаду Бухари (2015-2023 гг.) ознаменовало качественный сдвиг в реализации фискального расчета, так ограничение бюджетных расходов из пассивного фона, сопутствовавшего экспансии, превратилось в основной активный инструмент государственной политики. Данные федерального бюджета свидетельствуют о целенаправленном сокращении инвестиций, доля ассигнований на образование в 2022 году достигла рекордно низкого уровня в 5,39%, при среднем показателе за период 5–7% (Obianagwa, 2023; Obilade, 2025; Ohaegbulem, 2023). Динамика бюджетных расходов фиксирует долгосрочную траекторию сокращения финансирования образования, достигшую исторического минимума в Четвертой республике.

Сокращение инвестиций осуществлялось в контексте политического дискурса, приоритизировавшего инфраструктурные проекты и меры безопасности как вопросы национальной значимости (Gabriel, 2023). Исследователи характеризуют данную тенденцию как «секьюритизацию государственных расходов» (BudgIT, 2014; Gabriel, 2023), в результате которой высшее образование утратило приоритетный статус в бюджетном планировании при сохранении количественного роста университетской сети (рис. 2) (Federal Ministry of Education, 2021; Adeoluwa, 2023; Buzan, 1998).



Рисунок 2. Общее количество университетов в Нигерии с 2015 по 2019 год

Источник: Адаптировано из Федерального министерства образования (Federal Ministry of Education, 2021; Adeoluwa, 2023).

Конфликт с Профсоюзом академического персонала университетов (ASUU) вокруг внедрения Интегрированной системы расчета заработной платы (IPPIS) наглядно иллюстрирует изменение операционной логики (Folorunso, 2021). Формально презентуемый как инструмент обеспечения прозрачности и противодействия коррупции, IPPIS фактически использовался для усиления финансового контроля, ограничения автономии университетов и имплементации мер по сокращению расходов (Punch, 2024).

Забастовки преподавателей университетов 2018 и 2020-2022 годов стали закономерным структурным следствием политики жесткой экономии (Leyira, 2018). Качественные последствия данного этапа носили многогранный характер: ускоренный отток научно-педагогических кадров, углубление

инфраструктурного кризиса, фактический коллапс финансирования исследований (Akanke, 2024). Параллельно происходил рост частных университетов, к 2023 году создано 111 частных университетов, в два раза больше количества государственных университетов (Gabriel, 2023; Ogunode, 2024; Marginson, 2010). Численность студентов возросла с 64 тыс. (2000) до 2,1 млн (2025) (см. рис. 1) (Federal Ministry of Education, 2021; Omomia, 2014). (Premium Times, 2020).

С теоретической точки зрения, данный этап иллюстрирует воспроизводство колониальности власти (Quijano, 2000) посредством бюджетной политики, включающее систематическое недофинансирование материальной базы автономного производства знаний, оно закрепляло периферийный статус Нигерии в глобальной экономике знаний, ориентируя систему на массовую сертификацию при структурной неспособности к суверенным инновациям. Период жесткой экономии продемонстрировал создал предпосылки для последующей неолиберальной реконфигурации финансирования высшего образования в Нигерии.

Четвертый этап (2023 г. – настоящее время): неолиберальная реконфигурация образовательной политики Администрация Болы Тинубу (2023 – н.в.) инициировала качественно новый этап эволюции фискальной модели, характеризующийся не отказом от ее базовых принципов, но их операциональной перенастройкой посредством внедрения рыночных механизмов. Сохраняющийся разрыв между спросом на получение высшего образования молодежи Нигерии и ограниченной вместимостью университетов (ежегодно лишь около 260 тыс. из 2 млн абитуриентов поступали в вузы (Gabriel, 2023)) создавал устойчивое социальное давление, требующее новых стратегий.

Ключевым событием данного этапа стала отмена многолетней субсидии на топливо и принятие в июне 2023 г. Закона о студенческих ссудах (Uwak, 2024). Данная законодательная мера знаменует принципиальную трансформацию механизма обеспечения доступности высшего университетского образования. Прямое государственное финансирование замещается кредитными схемами, переносящими основную финансовую нагрузку с бюджета на потенциальные доходы обучающихся (Obunadike, 2024). Доступ к высшему образованию концептуализируется не как социальная гарантия, а как индивидуальное обязательство, опосредованное рыночными отношениями.

Анализ Закона о бюджетных ассигнованиях 2024 года свидетельствует о сохранении фундаментальных бюджетных ограничений, доля расходов на образование составила 7,9% (Ezewuzie, 2025), что незначительно превышает исторические минимумы предыдущего этапа. Таким образом, государство не отказывается от политики ограничения прямых финансовых вложений, но дополняет ее новым инструментом управления общественным спросом (Big-Alabo, 2024).

Педагогические последствия данной реконфигурации могут быть существенными. Возникает риск закрепления двухуровневой модели высшего образования, где качество подготовки становится функцией платежеспособности. Студенты из обеспеченных семей или готовые принять значительные долговые обязательства получают доступ к престижным университетам, тогда как основная масса обучающихся сохраняет перспективу массовой сертификации в условиях ресурсного дефицита (Obunadike, 2024; Ogunode, 2024; Ihugba, 2019). Данный этап отражает глобальные тенденции неолиберальной реорганизации высшего образования, характеризующиеся приватизацией, перераспределением затрат и трактовкой студентов как инвесторов в собственное развитие (Ololube, 2016).

Заключение

Проведенный анализ позволяет заключить, что образовательная политика Нигерии в 1999–2025 гг. характеризовалась не ситуативными провалами, а последовательной и адаптивной фискальной логикой. Каждое правительство, при смене инструментов, неизменно воспроизводило трехкомпонентную модель: жесткие бюджетные ограничения, максимизация политической легитимности через количественные показатели доступа молодежи к высшему университетскому образованию, экстернализация качества подготовки. Это породило порочный круг, в котором экспансионистская риторика вела к недофинансированию, снижению качества и новому давлению в пользу роста количества университетов.

Долгосрочные последствия данной логики носят системный характер: хроническое недофинансирование и деградация инфраструктуры (National Universities Commission, 2022; Obilade, 2025; Abdulrahman, 2023), институционализация забастовок преподавателей и персонала университетов как механизма переговорного процесса, воспроизводство социального неравенства через закрепление двухуровневой структуры и коммерциализацию доступа к качественному высшему образованию (Longjohn, 2025).

Теоретический вклад исследования заключается в операционализации трехкомпонентной модели фискального расчета, позволяющей анализировать политическую природу бюджетов образования, а также в развитии концепции колониальности власти (Quijano, 2000) применительно к постколониальному образовательному пространству Нигерии. Показано, что интеллектуальная зависимость высшего университетского образования Нигерии динамически воспроизводится национальной бюджетной политикой, ориентирующей систему на массовую сертификацию студентов и выдачу дипломов, а не на суверенное производство знаний.

Выявленная динамика опровергает трактовку кризиса нигерийского высшего образования как следствия исключительно ресурсного дефицита или управленческой неэффективности. Установлено, что устойчивое противоречие между экспансией доступа и снижением качества является результатом целенаправленной государственной политики, в которой количественные показатели охвата систематически приносились в жертву качественным параметрам в обмен на политическую легитимность. Данный вывод подтверждается анализом бюджетной документации (Mudasiru, 2001; BudgIT, 2014), аккредитационных отчетов NUC (Okebukola, 2017) и стенограмм парламентских дебатов (National Universities Commission, 2022; Punch, 2024).

Каждый из четырех выделенных этапов трансформировал основы организации образовательного процесса:

- на этапе институционализации (1999-2007) заложена модель, где качество подготовки в высшей университетской школе стало экстернализируемой переменной (Ambe-Uva, 2007; Okebukola, 2017);
- в период экспансии (2007-2015) создание новых университетов при неизменном финансировании привело к снижению ресурсообеспеченности обучения одного студента и дефициту кадров (Akromi, 2023; Federal Ministry of Education, 2021);
- этап жесткой экономии (2015–2023) вызвал коллапс исследовательской инфраструктуры университетов, массовый отток кадров и утрату преемственности академических школ (Akande, 2024; Leyira, 2018);
- на современном этапе (2023 – н.в.) внедрение студенческого кредитования (Obunadike, 2024; Uwak, 2024) закладывает основы двухуровневой системы, где качество высшего образования становится функцией платежеспособности студентов (Ogunode, 2024; Ololube, 2016).

Фискальный расчет привел к формированию устойчивой структуры, в которой хроническое недофинансирование стало перманентным состоянием (Nairametrics, 2013; Obianagwa, 2023), забастовки институционализировались как механизм переговорного процесса (Folorunso, 2021; Leyira, 2018), система высшего образования оказалась в ловушке зависимости от избранной траектории (Carnoy, 1985; Iguonagbe, 2015). Закрепление двухуровневой структуры – недофинансируемых массовых государственных университетов и обеспеченность ресурсами частных вузов – воспроизводит и углубляет социальное неравенство, превращая доступ к качественному образованию в привилегию (Longjohn, 2025; Okoye, 2021).

Разработанная модель фискального расчета вносит вклад в развитие социологии образования, операционализируя структуру для анализа государственной политики. Исследование развивает концепцию колониальности власти (Quijano, 2000) применительно к постколониальному образовательному пространству, демонстрируя, что интеллектуальная зависимость воспроизводится национальной бюджетной политикой, ориентирующей систему на массовую сертификацию, а не на производство национальных знаний.

Настоящее исследование ограничено фокусом на федеральном уровне, что не позволяет в полной мере учесть региональную специфику финансирования и управления в университетах отдельных штатов Нигерии. Кроме того, политика студенческого кредитования находится на начальной стадии реализации, что делает оценку ее последствий предварительной. Дальнейшие исследования требуют лонгитюдного мониторинга влияния Закона о студенческих ссудах на социальное равенство и финансовую устойчивость университетов.

Полученные результаты открывают перспективы для сравнительных исследований в странах, решающих сходные задачи массовизации высшего образования в условиях ресурсных ограничений.

Список литературы

1. Обимуйива Г.А., Салехова Л.Л. Этапы становления высшего образования в Нигерии в XX веке: от колониальных колледжей к национальным университетам // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. № 8. С. 1198-1205.
2. 1999 Budget capital // BudgetT. 2014.
3. Abdulrahman Y.M., Gabriel A.O.I. Trends in the development of university education in Nigeria: colonial and post-colonial perspectives // NIU journal of humanities. 2023. Vol. 8. № 4. pp. 69-90.
4. Adeoluwa B.M., Adedayo A.M. Mass media, press freedom and democratic consolidation in Nigeria's Fourth Republic (1999-2019) // British journal of multidisciplinary and advanced studies. 2023. Vol. 4. № 2. pp. 77-91.
5. Ajadi T.O. Private universities in Nigeria – the challenges ahead // American journal of scientific research. 2010. Vol. 1. № 7. pp. 1-10.
6. Akande O.A., Ukpabi I.D., Adeolu O.J. Impact of brain drain and factors contributing to migration of staff abroad in The University of Ibadan // International journal of advanced multidisciplinary research and studies. 2024. Vol. 4. № 2. pp. 47-56.
7. Akpomi M.E., Koko M.N. Massification of university education and instructional delivery of business education program of state-owned universities in South-South Region, Nigeria // British journal of contemporary education. 2023. Vol. 3. № 1. pp. 74-86.
8. Ambe-Uva T.N. National Open University of Nigeria (NOUN): a historical perspective and challenges // Turkish online journal of distance education. 2007. Vol. 8. № 1. pp. 73-84.
9. Anachuna O.N. Tertiary Education trust fund intervention on physical infrastructural development and financial resource generation in public universities in South East Nigeria // European journal of arts, humanities and social sciences. 2024. Vol. 1. № 2. pp. 141-155.
10. ASUU protests on campuses over outstanding demands // Punch. 2024.
11. Big-Alabo S., Opuowei J.Z. Rethinking Nigeria's development: the transformative power of ethics, education and religion // Futurity philosophy. 2024. Vol. 3. № 2. pp. 66-83.
12. Budget Office of the Federation. Budget documents: Internal resources // Federal Ministry of Budget and Economic Planning. 2025.
13. Buzan B., Wæver O., De Wilde J. Security: a new framework for analysis. Boulder: Lynne Rienner Publishers, 1998. 239 p.
14. Carnoy M. The Political Economy of Education // International social science journal. 1985. Vol. 37. № 104. pp. 157-173.
15. Dumbili E.W. The McDonaldization of Nigerian universities: a sociological analysis and critique of engendering policies // SAGE Open. 2014. Vol. 4. № 2. pp. 1-14.
16. Durotoye A. One Personality, Two Regimes: A Comparative Analysis of Nigeria's Foreign Policies under Olusegun Obasanjo // International affairs and global strategy. 2014. Vol. 24. pp. 1-12.
17. Ezewuzie S.O., Udeogu P.A., Okoli H.N. Assessment of educational policies and reforms in Nigeria: challenges and prospects // Chukwuemeka Odumegwu Ojukwu University Journal of arts and social science education. 2025. Vol. 4. № 1. pp. 142-161.
18. Federal Ministry of Education. Nigeria digest of education statistics 2017 // education.gov.ng. 2017.

19. Federal Ministry of Education. Nigerian university system statistical digest 2019 // National Universities Commission, 2021.
20. Federal Republic of Nigeria. National policy on education. 6th ed. Lagos: NERDC Press, 2013.
21. Federal Republic of Nigeria. National Policy on Education. 6th rev. ed. Lagos: NERDC Press, 2004.
22. Folorunso O.O., Simeon A.O. The gains and the pains of Integrated Payroll and Personnel Information Systems (IPPIS) Policy Implementation in Nigeria // Journal of human resource and sustainability studies. 2021. Vol. 9. № 4. pp. 551-569.
23. Gabriel A. O. I., Abdulrahman Y. M. Historicizing the Development of Private Universities in Nigeria, 1980-2020s // European journal of theoretical and applied sciences. 2023. Vol. 1. № 6. pp. 842-857.
24. Ihugba O.A. Government Education Expenditure and Primary School Enrolment in Nigeria: An Impact Analysis // Journal of economics and international finance. 2019. Vol. 11. № 3. pp. 24-37.
25. Iruonagbe C. T., Imhonopi D., Egharevba M. E. Higher Education in Nigeria and the Emergence of Private Universities // International journal of education and research. 2015. Vol. 3. № 2. pp. 49-64.
26. Isa L.B. The 2009 educational reforms in Nigeria: An evaluation of the policy on access and gender parity // Public policy and administration research. 2020. Vol. 10. № 11. pp. 8-14.
27. Leyira C.M., Temple M. IPPIS and the Ghost Workers' Syndrome in Nigeria's Public Sector // Scholars journal of economics, business and management. 2018. Vol. 5. № 8. pp. 773-778.
28. Longjohn D.A., Amadi A.N. Accessing student soft loans and academic performance of students in rivers state // International journal of educational management, Rivers State University. 2025. Vol. 1. № 1. pp. 221-233.
29. Marginson S. Higher Education in the Global Knowledge Economy // Procedia – Social and behavioral sciences. 2010. Vol. 2. № 5. pp. 6962-6980.
30. Mudasiru S., Adabonyon O. The Nigerian Economy Under Obasanjo // Development policy management network bulletin. 2001. Vol. 8. № 3. pp. 10-13.
31. Nairametrics. Appropriation Act, 2007. Nigeria, 2013.
32. National Universities Commission (NUC). Core Curriculum and Minimum Academic Standards (CCMAS): Education. Abuja: NUC Publication, 2022.
33. National Universities Commission. List of federal universities in Nigeria, 2025. URL: <https://www.nuc.edu.ng/nigerian-universities/federal-universities/> (дата обращения: 1.12.2025).
34. Nigeria university enrolment 'near crisis' with only 2 million students – NUC. 2020 // Premium Times. 2020.
35. Obasi I. N. Analysis of the Emergence and Development of Private Universities in Nigeria (1999–2006) // Journal of Higher Education in Africa. 2007. Vol. 5, no. 2-3. P. 39–66. URL: <https://www.jstor.org/stable/pdf/jhigheducafri.5.2-3.39.pdf> (дата обращения: 12.06.2024).
36. Obianagwa C. E., et al. Poor Funding of Research and Development: An Achilles Heel to Technological Growth in Nigeria // Journal of economics and allied research. 2023. Vol. 8. № 4. pp. 27-44.
37. Obilade O. O., Akinsooto T. A. Innovative approaches to university financial stability: the role of experiential learning during economic crises // Journal of adult education in Tanzania. 2025. Vol. 26. № 2. pp. 34-63.
38. Obunadike G.N., Jiya E.A., Ajik E.D. A study of students loan procedure in selected countries for effective implementation of Nigeria Education Loan Fund (NELF) // FUDMA Journal of accounting and finance research. 2024. Vol. 2. № 3. pp. 172-184.
39. Ogunode N. J., Olowonefa J. A., Suleiman S. Benefits of Funding Tertiary Education in Nigeria // European journal of Artificial Intelligence and digital economy. 2024. Vol. 1. № 3. pp. 5-16.
40. Ohaegbulem E. U., Chijioke S. C. On Nigeria's budgetary allocations to the education sector (1960-2023) in view of UNESCO'S benchmarks // International journal of mathematics and statistics studies. 2023. Vol. 11. № 4. pp. 32-44.

41. Okebukola P.A. On the march to reinvent the curricula of Nigerian universities for improved relevance and global competitiveness // Second National Universities Commission Distinguished Lecture. Abuja, 2017.
42. Okoye F. O., Anachuna O. N. Challenges in the Attainment of Qualitative University Education in Nigeria: A Case Study on Nnamdi Azikiwe University, Awka // Asian business research journal. 2021. Vol. 6. pp. 1-6.
43. Ololube N. P. Education fund misappropriation and mismanagement and the provision of quality higher education in Nigeria // International journal of scientific research in education. 2016. Vol. 9. № 4. pp. 333-349.
44. Omomia O. A., Omomia T. A., Babalola J. A. The History of Private Sector Participation in University Education in Nigeria (1989-2012) // Journal of education and practice. 2014. Vol. 5. № 18. pp. 153-163.
45. Quijano A. Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America // International sociology. 2000. Vol. 15. № 2. pp. 215-232.
46. Uwak U., Ekpenyong E., Ebong E. Politics of Fuel Subsidy Regime in Nigeria and Its Implications: An Assessment of President Bola Ahmed Tinubu's Administration // Journal of Policy and Development Studies. 2024. Vol. 17. № 1. pp. 54-80.
47. Whiteside H. Beyond death and taxes: Fiscal studies and the fiscal state // Environment and Planning A: economy and space. 2023. Vol. 55. № 7. pp. 1744-1761

Mass access vs. quality: the evolution of state funding for universities in Nigeria (1999–2025)

Leyla L. Salekhova

Doctor of Education, Professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia
salekhova2009@gmail.com
ORCID 0000-0002-8177-3739

Gabriel A. Obimuyiwa

Specialist-expert
Kazan Federal University
Kazan, Russia
obimuyiwagabriel@gmail.com
ORCID 0000-0001-6127-2139

Received 11.01.2026

Accepted 18.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 378

DOI 10.25726/v5435-3502-0198-b

EDN DSYUTM

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

In contemporary pedagogical discourse, the crisis phenomena in Nigeria's higher education – the largest university system in Africa, operating under the federal democratic structure of the Fourth Republic (from 1999

to the present) – are predominantly attributed to factors such as insufficient funding or ineffective management. This study proposes a revision of this explanatory model, suggesting that the persistent contradiction between the expansion of access to higher education and the decline in its quality in Nigeria is the result of deliberate state educational policy. The article aims to identify the patterns in the evolution of state funding for university education in Nigeria (1999-2025) and to determine its impact on the theoretical and methodological foundations of organizing the educational process under conditions of higher education massification. The source base of the research comprises federal appropriation laws, documents from the National Universities Commission (NUC) regulating accreditation procedures and requirements for the content of educational programs, as well as transcripts of parliamentary debates from 1999 to 2024. The methodological framework combines historical-pedagogical analysis with the conceptual apparatus of the political economy of education, which allows for revealing the dependence of pedagogical processes on macroeconomic and political factors. The historical-pedagogical analysis reconstructed the gradual evolution of budgetary funding for university education in Nigeria. It was established that the initial period of underfunding in Nigeria's Fourth Republic was succeeded by a stage of extensive expansion fueled by the logic of colonial patronage, meaning that the growth in the number of students and universities stemmed not so much from pedagogical or economic expediency as from political expediency. The subsequent implementation of austerity measures, followed by a neoliberal reconfiguration through student loan mechanisms, completed the formation of a sustained trend. The key pedagogical finding of the analysis is that each of the identified stages of higher education budgetary funding in Nigeria irreversibly reshaped the goal-setting, content, and methodological support of the educational process, entrenching the primacy of quantitative coverage indicators over the quality of student training. The study established that the persistent policy of «exchanging» the quality of training for quantitative indicators of population coverage with higher education in Nigeria acts as a system-forming factor in the degradation of federal educational standards. The established model of funding higher university education has institutionalized the practice of «mass certification», which substitutes the genuine goals of education. Overcoming this situation requires a revision not only of budgetary policy but also of the very theoretical and methodological foundations of organizing the educational process under conditions of resource constraints in Nigerian universities. The materials of the article contribute to the development of pedagogical comparativistics and the theory of educational systems management.

Keywords

theory and methodology of higher education, Nigeria, education funding, higher education massification, quality of education, accessibility of education, educational policy, historical-pedagogical analysis, Fourth Republic, pedagogical comparativistics.

References

1. Obimuyiwa G.A., Salekhova L.L. Stages of the formation of higher education in Nigeria in the 20th century: from colonial colleges to national universities // *Pedagogy. Questions of theory and practice*. 2025. Vol. 10. № 8. pp. 1198-1205.
2. 1999 Budget capital // *BudgIT*. 2014.
3. Abdulrahman Y.M., Gabriel A.O.I. Trends in the development of university education in Nigeria: colonial and post-colonial perspectives // *NIU journal of humanities*. 2023. Vol. 8. № 4. pp. 69-90.
4. Adeoluwa B.M., Adedayo A.M. Mass media, press freedom and democratic consolidation in Nigeria's Fourth Republic (1999-2019) // *British journal of multidisciplinary and advanced studies*. 2023. Vol. 4. № 2. pp. 77-91.
5. Ajadi T.O. Private universities in Nigeria – the challenges ahead // *American journal of scientific research*. 2010. Vol. 1. № 7. pp. 1-10.
6. Akande O.A., Ukpabi I.D., Adeolu O.J. Impact of brain drain and factors contributing to migration of staff abroad in The University of Ibadan // *International journal of advanced multidisciplinary research and studies*. 2024. Vol. 4. № 2. pp. 47-56.

7. Akpomi M.E., Koko M.N. Massification of university education and instructional delivery of business education program of state-owned universities in South-South Region, Nigeria // *British journal of contemporary education*. 2023. Vol. 3. № 1. pp. 74-86.
8. Ambe-Uva T.N. National Open University of Nigeria (NOUN): a historical perspective and challenges // *Turkish online journal of distance education*. 2007. Vol. 8. № 1. pp. 73-84.
9. Anachuna O.N. Tertiary Education trust fund intervention on physical infrastructural development and financial resource generation in public universities in South East Nigeria // *European journal of arts, humanities and social sciences*. 2024. Vol. 1. № 2. pp. 141-155.
10. ASUU protests on campuses over outstanding demands // *Punch*. 2024.
11. Big-Alabo S., Opuwei J.Z. Rethinking Nigeria's development: the transformative power of ethics, education and religion // *Futurity philosophy*. 2024. Vol. 3. № 2. pp. 66-83.
12. Budget Office of the Federation. Budget documents: Internal resources // Federal Ministry of Budget and Economic Planning. 2025.
13. Buzan B., Wæver O., De Wilde J. *Security: a new framework for analysis*. Boulder: Lynne Rienner Publishers, 1998. 239 p.
14. Carnoy M. The Political Economy of Education // *International social science journal*. 1985. Vol. 37. № 104. pp. 157-173.
15. Dumbili E.W. The McDonaldization of Nigerian universities: a sociological analysis and critique of engendering policies // *SAGE Open*. 2014. Vol. 4. № 2. pp. 1-14.
16. Durotoye A. One Personality, Two Regimes: A Comparative Analysis of Nigeria's Foreign Policies under Olusegun Obasanjo // *International affairs and global strategy*. 2014. Vol. 24. pp. 1-12.
17. Ezewuzie S.O., Udeogu P.A., Okoli H.N. Assessment of educational policies and reforms in Nigeria: challenges and prospects // *Chukwuemeka Odumegwu Ojukwu University Journal of arts and social science education*. 2025. Vol. 4. № 1. pp. 142-161.
18. Federal Ministry of Education. Nigeria digest of education statistics 2017 // education.gov.ng. 2017.
19. Federal Ministry of Education. Nigerian university system statistical digest 2019 // National Universities Commission, 2021.
20. Federal Republic of Nigeria. National policy on education. 6th ed. Lagos: NERDC Press, 2013.
21. Federal Republic of Nigeria. National Policy on Education. 6th rev. ed. Lagos: NERDC Press, 2004.
22. Folorunso O.O., Simeon A.O. The gains and the pains of Integrated Payroll and Personnel Information Systems (IPPIS) Policy Implementation in Nigeria // *Journal of human resource and sustainability studies*. 2021. Vol. 9. № 4. pp. 551-569.
23. Gabriel A. O. I., Abdulrahman Y. M. Historicizing the Development of Private Universities in Nigeria, 1980-2020s // *European journal of theoretical and applied sciences*. 2023. Vol. 1. № 6. pp. 842-857.
24. Ihugba O.A. Government Education Expenditure and Primary School Enrolment in Nigeria: An Impact Analysis // *Journal of economics and international finance*. 2019. Vol. 11. № 3. pp. 24-37.
25. Iruonagbe C. T., Imhonopi D., Egharevba M. E. Higher Education in Nigeria and the Emergence of Private Universities // *International journal of education and research*. 2015. Vol. 3. № 2. pp. 49-64.
26. Isa L.B. The 2009 educational reforms in Nigeria: An evaluation of the policy on access and gender parity // *Public policy and administration research*. 2020. Vol. 10. № 11. pp. 8-14.
27. Leyira C.M., Temple M. IPPIS and the Ghost Workers' Syndrome in Nigeria's Public Sector // *Scholars journal of economics, business and management*. 2018. Vol. 5. № 8. pp. 773-778.
28. Longjohn D.A., Amadi A.N. Accessing student soft loans and academic performance of students in rivers state // *International journal of educational management*, Rivers State University. 2025. Vol. 1. № 1. pp. 221-233.
29. Marginson S. Higher Education in the Global Knowledge Economy // *Procedia – Social and behavioral sciences*. 2010. Vol. 2. № 5. pp. 6962-6980.

30. Mudasiru S., Adabonyon O. The Nigerian Economy Under Obasanjo // Development policy management network bulletin. 2001. Vol. 8. № 3. pp. 10-13.
31. Nairametrics. Appropriation Act, 2007. Nigeria, 2013.
32. National Universities Commission (NUC). Core Curriculum and Minimum Academic Standards (CCMAS): Education. Abuja: NUC Publication, 2022.
33. National Universities Commission. List of federal universities in Nigeria, 2025. URL: <https://www.nuc.edu.ng/nigerian-universities/federal-universities/> (дата обращения: 1.12.2025).
34. Nigeria university enrolment 'near crisis' with only 2 million students – NUC. 2020 // Premium Times. 2020.
35. Obasi I. N. Analysis of the Emergence and Development of Private Universities in Nigeria (1999–2006) // Journal of Higher Education in Africa. 2007. Vol. 5, no. 2-3. P. 39–66. URL: <https://www.jstor.org/stable/pdf/jhigheucafri.5.2-3.39.pdf> (дата обращения: 12.06.2024).
36. Obianagwa C. E., et al. Poor Funding of Research and Development: An Achilles Heel to Technological Growth in Nigeria // Journal of economics and allied research. 2023. Vol. 8. № 4. pp. 27-44.
37. Obilade O. O., Akinsooto T. A. Innovative approaches to university financial stability: the role of experiential learning during economic crises // Journal of adult education in Tanzania. 2025. Vol. 26. № 2. pp. 34-63.
38. Obunadike G.N., Jiya E.A., Ajik E.D. A study of students loan procedure in selected countries for effective implementation of Nigeria Education Loan Fund (NELF) // FUDMA Journal of accounting and finance research. 2024. Vol. 2. № 3. pp. 172-184.
39. Ogunode N. J., Olowonefa J. A., Suleiman S. Benefits of Funding Tertiary Education in Nigeria // European journal of Artificial Intelligence and digital economy. 2024. Vol. 1. № 3. pp. 5-16.
40. Ohaegbulem E. U., Chijioke S. C. On Nigeria's budgetary allocations to the education sector (1960-2023) in view of UNESCO'S benchmarks // International journal of mathematics and statistics studies. 2023. Vol. 11. № 4. pp. 32-44.
41. Okebukola P.A. On the march to reinvent the curricula of Nigerian universities for improved relevance and global competitiveness // Second National Universities Commission Distinguished Lecture. Abuja, 2017.
42. Okoye F. O., Anachuna O. N. Challenges in the Attainment of Qualitative University Education in Nigeria: A Case Study on Nnamdi Azikiwe University, Awka // Asian business research journal. 2021. Vol. 6. pp. 1-6.
43. Ololube N. P. Education fund misappropriation and mismanagement and the provision of quality higher education in Nigeria // International journal of scientific research in education. 2016. Vol. 9. № 4. pp. 333-349.
44. Omomia O. A., Omomia T. A., Babalola J. A. The History of Private Sector Participation in University Education in Nigeria (1989-2012) // Journal of education and practice. 2014. Vol. 5. № 18. pp. 153-163.
45. Quijano A. Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America // International sociology. 2000. Vol. 15. № 2. pp. 215-232.
46. Uwak U., Ekpenyong E., Ebong E. Politics of Fuel Subsidy Regime in Nigeria and Its Implications: An Assessment of President Bola Ahmed Tinubu's Administration // Journal of Policy and Development Studies. 2024. Vol. 17. № 1. pp. 54-80.
47. Whiteside H. Beyond death and taxes: Fiscal studies and the fiscal state // Environment and Planning A: economy and space. 2023. Vol. 55. № 7. pp. 1744-1761

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Педагогические условия формирования личностных качеств победителя у студентов вуза в образовательном процессе

Юлия Витальевна Боровицкая

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики, психологии и социальной работы
Волгоградский государственный университет
Волгоград, Россия
heida@mail.ru
ORCID 0000-0002-4365-8895

Елена Викторовна Мухина

Старший преподаватель кафедры Гуманитарных и инженерных дисциплин
Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия им. А.Л. Штиглица
Санкт-Петербург, Россия
emukhina@mail.ru
ORCID 0000-0003-4463-1667

Ксения Михайловна Малышева

Старший преподаватель
Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
Kseniammalysheva@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.12.2025

Принята 16.01.2026

Опубликована 30.01.2026

УДК 378

DOI 10.25726/p1324-6490-0120-i

EDN GWRTIK

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В данной научной статье рассматривается актуальная проблема формирования личностных качеств победителя в контексте современного высшего образования. Обосновывается необходимость целенаправленного воспитательного воздействия, ориентированного на развитие у будущих специалистов устойчивых психологических характеристик, позволяющих эффективно преодолевать жизненные трудности, ставить и достигать значимые цели, а также проявлять социальную ответственность. В работе осуществляется детальная конкретизация предмета исследования, которым выступает целостный комплекс личностных свойств и компетенций, конституирующих образ победителя. Целью исследования является не только теоретическое выявление, но и комплексное обоснование системы педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование качеств победителя в рамках образовательной и воспитательной деятельности вуза. Проводится системный анализ существующих в отечественной науке подходов к изучению феноменов победы и победителя, а также соответствующих им моделей организации учебно-воспитательного процесса. Особое внимание уделяется критическому рассмотрению и синтезу концепций, что позволяет выделить специфику

требуемых педагогических условий. На основе глубокого изучения философских, исторических и психолого-педагогических трудов, посвященных данной проблематике, формулируется авторская позиция относительно структуры личности победителя и динамики ее становления в образовательной среде университета. Научная новизна представленного исследования носит многогранный характер. Во-первых, осуществляется уточнение и операционализация самого понятия «личностные качества победителя» применительно к студенческому контингенту. Во-вторых, эмпирически исследуется и анализируется спектр субъективных трактовок и эмоционально-ценностного отношения к идее победы среди современной молодежи. В-третьих, выявляются и концептуализируются специфические особенности педагогического процесса, способного целенаправленно культивировать не только отдельные волевые черты, но и гармонично развитую, социально ориентированную личность, обладающую внутренним стержнем победителя. Специфика исследования заключается в принципиально широкой трактовке феномена победы, которая выходит далеко за рамки исключительно историко-патриотического дискурса, связанного с военными подвигами и анализом Великой Отечественной войны. Победа рассматривается как интегральная часть повседневной современной жизни, проявляющаяся в профессиональных, академических, личностных и социальных достижениях. Подчеркивается универсальность и общезначимость задачи становления качеств победителя для студентов всех без исключения направлений, специальностей и курсов обучения, поскольку данная характеристика является ключевой для успешной самореализации в любой сфере. В качестве методологической основы воспитания предлагается синтетическая модель, сочетающая обращение к непреходящим образам, связанным с великими историческими событиями и героями России, с активным использованием актуальных, близких молодежи примеров побед и преодолений из современной научной, культурной, спортивной и общественной жизни. Основным практическим результатом работы выступает развернутая система конкретных, взаимосвязанных педагогических условий. Разработка данной системы осуществлена на фундаменте критического анализа научных концепций победы и победителя, а также с учетом данных эмпирического изучения запросов и perceptions самой студенческой аудитории.

Ключевые слова

личностные качества победителя, воспитательный процесс в вузе, образовательная среда, феномен победы, педагогическое моделирование, субъективное восприятие успеха, гражданско-патриотическая идентичность, мотивация достижения, социальная ответственность, волевая саморегуляция.

Введение

Современный этап общественного развития характеризуется исключительной динамичностью, высокой степенью неопределенности и наличием комплексных вызовов глобального и локального характера. Социально-экономические трансформации, цифровизация всех сфер жизни, изменение структуры коммуникации и кризис традиционных ценностных ориентиров создают принципиально новые условия для становления личности. В этой ситуации система высшего образования сталкивается с необходимостью глубокого пересмотра не только содержания учебных дисциплин, но и, что возможно более важно, парадигмы воспитательной работы. Традиционная модель, ориентированная в основном на передачу знаний и профессиональных компетенций, оказывается недостаточной для подготовки выпускника, способного уверенно и эффективно действовать в сложном, быстро меняющемся мире.

Для российского социокультурного контекста тема победы, преодоления, стойкости и коллективного духа обладает непреходящей, экзистенциальной значимостью. Эта значимость обусловлена как многовековой историей, изобилующей периодами серьезных испытаний, так и уроками новейшего времени, которые снова и снова демонстрируют необходимость консолидации, готовности к самопожертвованию и ясного понимания своей гражданской позиции. Современный гражданин России должен обладать не только профессиональной квалификацией, но и целым комплексом личностных свойств: активной социальной и гражданской позицией, способностью ставить и последовательно

достигать стратегические цели, умением работать в команде и оказывать поддержку, чувством ответственности за общее дело. Формирование такой личности – личности победителя по жизни, умеющей достойно встречать вызовы и идти к намеченной цели, несмотря на препятствия, – является одной из ключевых задач для институтов социализации, прежде всего, семьи и системы образования.

Несмотря на то, что проблематика, связанная с победой, героизмом и патриотическим воспитанием, нашла отражение в трудах многих отечественных исследователей – А.Н. Вырщикова (Вырщиков, 2020), М.Б. Кусмарцева (Кусмарцев, 2015) и др., анализ научной литературы позволяет констатировать определенную недостаточность и фрагментарность разработок, особенно в прикладном, педагогическом аспекте. Как справедливо отмечают ученые, существующие исследования часто сосредоточены на военно-исторической составляющей, в то время как гражданское, повседневное измерение феномена победы остается в тени. Между тем именно субъективный компонент победы – внутренняя мотивация достижения, личное преодоление, ощущение успеха в учебе, карьере, творчестве – является фундаментом для формирования более широкого гражданского сознания (Ильинский, 2005).

Историко-философская ретроспектива показывает, что понятие «победа» изначально формировалось в контексте античной мысли (Аристотель, Сократ), где оно ассоциировалось преимущественно с результатом битвы, торжеством силы или стратегии. Эта линия была продолжена и углублена в трудах великих русских полководцев, таких как А.В. Суворов (Суворов, 1980) и Г.К. Жуков (Жуков, 1969). А.В. Суворов, создавая свою «Науку побеждать», делал акцент на нерасторжимом единстве духовных и физических качеств воина, на воспитании чувства гордости за Отечество, уважения к традициям и способности преодолевать любые трудности. Важнейшим суворовским тезисом была идея о том, что цели истинного победителя должны быть значимы не только лично для него, но и для народа, для государства. Схожие взгляды, основанные на личном опыте преодоления, отстаивал и маршал Г.К. Жуков, чья биография стала примером пути к победе через упорный труд и самоотверженность.

Однако в данном, классическом понимании победа предстает прежде всего как итог, результат применения тактики, стратегии и воли командующего. Современная педагогическая наука ставит перед собой более сложную и тонкую задачу: не только конкретизировать и расширить содержание этого феномена, но и определить комплекс целенаправленных педагогических условий, необходимых для воспитания не просто успешного, а именно целостной личности победителя. Следовательно, в фокусе внимания оказываются личностные качества победителя, понимаемые как система внутренних установок, ценностных ориентаций, устойчивых черт характера и поведенческих паттернов, которые определяют образ мыслей и действий человека в самых разных сферах жизнедеятельности.

Опираясь на работы современных исследователей, подчеркивающих важность субъективного переживания успеха и внутренней мотивации, необходимо отметить, что в наших предыдущих публикациях (Боровицкая, 2024) уже затрагивался вопрос о значимости для студента ситуации успеха, общественного признания и позитивной самооценки. Достижение успеха, пусть даже в ограниченной, ситуативной форме, выступает мощным психологическим фактором, запускающим механизм идентификации себя как человека, способного на победу. Как отмечает М.Б. Кусмарцев (Кусмарцев, 2015), понятие победы в значительной степени субъективно и контекстуально зависит от индивидуального смысла, который вкладывает в него сам человек. В связи с этим представляется малопродуктивным искать единственную, универсальную дефиницию. Гораздо важнее в рамках педагогического исследования рассмотреть спектр существующих трактовок, а также выявить, как содержание этого феномена понимается и интерпретируется самой целевой аудиторией – современными студентами. Такое понимание является ключевым для проектирования адекватных условий воспитания, позволяющих сформировать у будущих специалистов необходимые свойства и качества.

Таким образом, центральным противоречием, определяющим проблемное поле нашего исследования, выступает явный разрыв между общественной значимостью идеи воспитания победителя и недостаточной научно-педагогической разработанностью конкретных механизмов ее реализации в вузовской среде. В спорте, учебе или профессиональной деятельности существуют относительно четкие объективные показатели победы (баллы, места, рейтинги). Однако, когда речь идет о внутреннем

состоянии, об ощущении личностью себя победителем в жизни, на первый план выходят глубоко субъективные, трудноформализуемые критерии. Это требует тщательной дифференциации объективных и субъективных показателей, а также проектирования специальных психолого-педагогических условий, способных сформировать эту внутреннюю позицию.

Исходя из обозначенной проблемы и противоречия, целью исследования выступает комплексная научная конкретизация и обоснование системы педагогических условий, необходимых для формирования личностных качеств победителя у студентов в процессе их обучения в высшем учебном заведении. Для достижения поставленной цели были сформулированы и последовательно решались следующие задачи:

1. Осуществить теоретико-методологический анализ и актуализацию понятийного аппарата исследования, включая такие ключевые категории, как «победа», «победитель», «личностные качества победителя».
2. На основе анализа отечественных и зарубежных источников выявить и систематизировать основные подходы к изучению личности победителя и организации соответствующего воспитательного процесса.
3. Эмпирически изучить особенности субъективного восприятия феномена победы и представлений о качествах победителя среди студенческой молодежи.
4. На синтетической основе (теоретический анализ + эмпирические данные) определить, описать и научно обосновать комплекс конкретных педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование качеств победителя в образовательном процессе вуза.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составил комплексный подход, сочетающий теоретико-аналитические и эмпирические методы, что позволило обеспечить валидность и надежность полученных результатов.

Первый этап исследования носил теоретико-аналитический характер. Его целью был всесторонний анализ научной литературы для формирования прочного концептуального фундамента. Для этого был применен метод теоретического анализа и синтеза философской, исторической, психологической и педагогической литературы. Изучались работы по следующим ключевым направлениям:

1. Моделирование педагогических ситуаций и управление образовательным процессом. Были проанализированы концепции А.О. Арно, В.В. Добровой, рассматривающие педагогическую ситуацию как основной инструмент целенаправленного развития личности.
2. Организация воспитательного процесса в высшей школе. Исследовались труды Н.В. Балицкой, Е.Г. Селивановой, С.М. Шведовой, посвященные современным технологиям и условиям воспитания в вузе.
3. Исследования личности победителя и феномена победы. Приоритетное внимание уделялось публикациям М.И. Шумахера, А.В. Воронкова, Е.А. Бражник, И.В. Агафонова, О.Л. Трещевой, С.А. Карпеевой, А.Г. Карпеева, в которых раскрываются психологические характеристики победителя, в том числе в спортивной и профессиональной сферах.
4. Педагогика воспитания качеств победителя. Детально изучались работы А.Н. Вырщикова, М. П. Бузского, М. Б. Кусмарцева, являющиеся фундаментальными для отечественной традиции осмысления проблемы патриотического воспитания и формирования «психологии победителя».
5. Общепедагогические и концептуальные основы воспитательной деятельности. Анализировались исследования Вит.В. Андреева, Вл.В. Андреева, А.Ю. Ваняшкиной, посвященные психологическому портрету успешной личности и мотивации достижения.

В результате проведенного анализа были систематизированы социально желательные и педагогически целесообразные личностные качества победителя, а также выявлены предпосылки и принципы конструирования педагогических условий для его воспитания.

Второй этап исследования был направлен на эмпирическую верификацию теоретических построений и учет мнения непосредственных участников образовательного процесса – студентов. С этой целью был использован метод анкетного опроса. Разработанная анкета содержала открытые и закрытые вопросы, направленные на выявление:

- субъективных трактовок понятия «победа»;
- различий в восприятии категорий «победа» и «успех»;
- представлений о роли общественного признания и внутреннего самоощущения;
- перечня наиболее значимых, по мнению респондентов, качеств победителя»
- оценки необходимых условий со стороны учебного процесса и преподавателей для

формирования этих качеств.

Выборку составили 91 студент 1 курса Волгоградского государственного университета различных направлений подготовки (2024-2025 учебный год). Выбор студентов начальных курсов был обусловлен тем, что именно на этом этапе происходит активная адаптация к вузовской среде и закладываются основы будущей траектории личностного и профессионального развития.

Результаты и обсуждение

Проведенный теоретический анализ позволил установить, что понятие «победы» в отечественной педагогической традиции глубоко укоренено в специфике исторического пути российского государства. Этот путь, насыщенный периодами тяжелых испытаний и коллективного преодоления, сформировал особый тип социального взаимодействия, основанный на взаимном доверии, понимании и безусловной взаимопомощи в трудную минуту. Именно эти культурные коды, передаваемые из поколения в поколение, выступают психологическим ресурсом для преодоления жизненных трудностей, достижения значимых целей, сплочения перед лицом общей проблемы и, в конечном итоге, для победы – как в прямом, военном смысле, так и в метафорическом, означающем триумф духа, воли и разума.

Для целенаправленного формирования качеств победителя образовательное учреждение должно организовать не стихийный, а специально спроектированный педагогический процесс. Опираясь на концептуальные разработки А.Н. Вырщикова и М.Б. Кусмарцева (Вырщиков, 2020; Кусмарцев, 2015), можно утверждать, что в коллективном образе Великой Победы существует смысловое «ядро» – комплекс ценностей, смыслов и эмоциональных образов, обеспечивающий его целостность и транслирующийся через поколения. Важнейшими «точками кристаллизации» этого ядра являются живые свидетели событий, их рассказы и личный пример. Таким образом, в педагогическом прочтении понятие «победы» начинает означать не только внешний результат, но и внутренний акт преодоления, разрешение конфликта между простым («как легче») и правильным («как должно») путями.

Личность, обладающая внутренним стержнем победителя, ориентирована на достижение поставленных целей, причем, как подчеркивает В.В. Андреев (Андреев, 2024), акцент смещается с формальных внешних индикаторов (баллы, места, рейтинги) на внутреннее осознание и переживание успеха. Подобная внутренняя позиция не формируется спонтанно; она требует целенаправленного педагогического сопровождения, включающего обсуждение, рефлекссию, выработку единых ценностных оснований в студенческом коллективе. Исследователи М.Н. Есаулов, Н.М. Ломакина, Л.Л. Абдулова (Шумахер, 2021) указывают, что победителю свойственен не просто набор высоких морально-нравственных качеств, но и практическая способность применять их для достижения целей, что далеко не всегда имеет формальное измерение, что вновь подтверждает примат субъективного компонента. При этом они отмечают, что обучающийся, позиционируемый как потенциальный победитель, должен демонстрировать высокие результаты, которые могут выражаться не только в оценке, но и в качестве выполненной работы, принятии ответственного решения, а главное – в личностном осознании значимости этого результата.

Следовательно, речь должна идти о системном воспитании личности победителя, которое предполагает организацию такого образовательного процесса, где каждый элемент способствует развитию необходимых свойств и качеств, а также мотивации достижения. Практически все проанализированные авторы сходятся во мнении, что путь к победе сопряжен с высоким уровнем

стресса, психологической напряженностью и необходимостью преодолевать объективные трудности. Задача педагогики – не ограждать молодежь от этих трудностей, а готовить к их достойной встрече, формируя психологическую устойчивость и «прививая» опыт малых побед.

Молодое поколение необходимо мотивировать не только к пассивному пониманию и принятию идеи победы, но и к тому, чтобы этот феномен стал внутренним руководством к действию, побуждающим к поступкам, направленным на преодоление, помощь и взаимную поддержку. Образ победителя несет в себе мощную смысловую нагрузку и выступает в роли социального идеала, на который следует ориентировать молодого человека.

Особую значимость формирование и закрепление качеств победителя приобретает именно на этапе высшего образования. Студент – это уже не школьник; он обладает определенным багажом знаний, социальным опытом и, что самое важное, осознанным мотивом к созиданию, творчеству, профессиональной и личностной самореализации. Исследуя «психологический портрет» победителя, В.В. Андреев и А.Ю. Ваняшкина (Андреев, 2024) утверждают, что наряду с целеустремленностью и волей к победе, для него критически важны эффективные коммуникативные навыки, умение взаимодействовать с миром, слышать других и вовремя приходить на помощь. Эти социальные компетенции наиболее успешно формируются в вузе в процессе совместной учебной работы, проектной деятельности, организации мероприятий, где студенты учатся не только побеждать обстоятельства, но и побеждать в сотрудничестве.

В ранее проведенном исследовании (Боровицкая, 2024) нами было проведено разграничение между понятиями «победитель», «успешный человек» и «лидер». Было установлено, что победитель характеризуется не просто достижением личного результата, но часто и способностью вести за собой других, помогая им также обрести успех. Мы согласны с авторами (Кусмарцев, 2015; Андреев, 2024), которые говорят о необходимом синтезе личностных характеристик и качества межличностных отношений для воспитания победителя. Студент, наблюдая примеры побед своих однокурсников, преподавателей, значимых публичных фигур, может «присвоить» этот опыт, прочувствовать его и сделать внутренним ориентиром.

Анализ литературы позволил перейти от описания идеального образа к конкретным педагогическим механизмам его формирования. Так, М.И. Шумахер, А.В. Воронков, Е.А. Бражник (Шумахер, 2021), исследуя воспитание победителя, указывают на важность таких условий, как позитивный психологический климат, общее психологическое благополучие участников образовательного процесса и совместная, эмоционально насыщенная деятельность студентов и преподавателей. Речь идет не просто о комфортной среде, а о факторах, которые целенаправленно раскрывают личностный потенциал, мотивируя к саморазвитию через опыт преодоления и достижения.

М.Н. Есаулов и его коллеги (Есаулов, 2017), анализируя аналогичный процесс в спорте, подчеркивают решающую роль практического применения знаний и навыков. Именно в реальной деятельности, в коммуникации, в ситуации взаимной поддержки и командной работы актуализируется и наполняется конкретным содержанием абстрактное понятие «победы», проявляются те самые качества победителя. При этом ученые указывают, что высшее предназначение победителя – не демонстрация достижений как самоцель, а их полезное, социально значимое применение.

Этот тезис находит подтверждение в исследовании А.В. Ерофеевской (Ерофеевская, 2022), посвященном психологии педагога-победителя. Мотивация, готовность к сложной деятельности, потребность в одобрении и, главное, желание помочь другим – вот что характеризует преподавателя как человека, победившего обстоятельства и способного научить этому студентов. При этом акцент делается на том, что истинное одобрение рождается не от простой похвалы, а от осознания значимости выполненной социально полезной работы.

Ключевым педагогическим инструментом большинство исследователей признают специально смоделированные ситуации. О.Л. Трещева, С.А. Карпеева, А.Г. Карпеев (Трещева, 2015) выявили, что на успех влияет как личная заинтересованность педагога, так и характер совместной деятельности «наставник-студент», где более опытный преподаватель помогает найти решение и преодолеть трудности. В.А. Сомов (Сомов, 2015) указывает, что каждый студент должен иметь возможность

актуализировать для себя понятие победы в учебной ситуации и реально ее достичь. Прожитое и закрепленное чувство победы становится психологическим ресурсом для более сложных задач. Особое внимание уделяется предложенному принципу постепенного «наращивания» сложности педагогических ситуаций, что обеспечивает достижимость результата при необходимости приложить усилия.

В.В. Доброва (Доброва, 2025), развивая тему педагогического моделирования, подчеркивает важность точной калибровки сложности создаваемых ситуаций. Если задача слишком проста, победа обесценивается; если непомерно сложна – приводит к фрустрации и снижению самооценки. Задача педагога – найти оптимальный баланс, при котором победа требует усилий, но остается реальной перспективой.

Наконец, Н.В. Балицкая, Е.Г. Селиванова, С.М. Шведова (Балицкая, 2022), а также А.О. Арно (Арно, 2021) рассматривают педагогические условия как динамичный конструкт, требующий постоянной корректировки. Невозможно создать единую, раз и навсегда заданную модель воспитания победителя. Необходимо гибко адаптировать условия, опираясь не только на теоретические концепции, но и на меняющиеся образовательные и личностные потребности самих студентов. Для этого необходимо знать, чем живет современная молодежь, что она вкладывает в понятие победы и каким видит свой идеал личности. (Великая Победа, 2019).

Для верификации теоретических выводов и учета субъективного фактора был проведен опрос студентов 1 курса Волгоградского государственного университета (n=91). Результаты оказались весьма показательными и в целом подтвердили теоретические положения, придав им конкретное звучание.

I. Вопрос 1: «Что для Вас представляет собой понятие «победа»?»

– 74% (68 чел.) ответили, что победа – это прежде всего преодоление трудностей. В ответах фигурировали как внешние препятствия (конкуренция, сложные обстоятельства), так и внутренние (страхи, сомнения, лень).

– 18% (16 чел.) сделали акцент на эмоционально-психологической составляющей, связав победу с чувством самореализации, глубокого удовлетворения, счастья и морального удовлетворения.

– 8% (7 чел.) дали более формализованные ответы, указав на конкретные показатели: медали, награды, общественное признание. При этом они подчеркивали, что достижение невозможно без участия других (соревновательный или командный аспект).

Общий вывод: для абсолютного большинства (87%) студентов победа несет глубокий личностный смысл и оценивается прежде всего через внутреннее «чувствование». В своих примерах они апеллировали к личному опыту (конкурсы, спортивные соревнования) или образам исторических и публичных лиц, подчеркивая момент «преодоления себя».

II. Вопрос 2: «Взаимосвязаны ли определения «победа» и «успех»?»

– 81% (74 чел.) видят тесную взаимосвязь, считая эти понятия взаимодополняющими.

– 19% (17 чел.) отметили, что понятия часто используются как синонимы, отражая результат деятельности.

Ключевым различием, которое отмечается респондентами, является то, что победа ассоциируется с конфликтом, борьбой, долгосрочным и социально/лично весомым результатом. Успех же воспринимается как более ситуативное, часто материальное или статусное достижение. Многие указывали, что победа всегда предполагает некую «цену», усилие по преодолению, тогда как успех может быть достигнут и без явной борьбы.

III. Вопрос 3: «Всегда ли связана победа с общественным мнением?»

– 96% (87 чел.) дали положительный ответ, связав победу с признанием в микросоциуме (семья, друзья, коллеги, академическая группа).

При этом студенты четко обозначили иерархию: первостепенным является внутреннее самоощущение себя победителем, а общественное признание выступает важным, но вторичным подтверждением. Без внутреннего принятия внешняя оценка теряет ценность.

IV. Вопрос 4: «Должен ли победитель обладать лидерскими качествами?»

– 43% считают лидерство обязательным атрибутом победителя, связывая его с волей, целеустремленностью и активностью.

– 57% полагают, что победитель – не обязательно лидер. Можно тихо, последовательно и самостоятельно достигать целей, побеждая в первую очередь свои слабости и обстоятельства. Это подтверждает идею о субъективности и многовариантности образа победителя.

V. Вопрос 5: «Какие качества Вы считаете наиболее важными для победы?» (множественный выбор)

- Студенты ранжировали качества следующим образом:
- Умение ставить и достигать цели – 81% (74 чел.)
- Социальная ответственность – 88% (80 чел.)
- Волевые качества (сила воли, самообладание) – 75% (68 чел.)
- Упорство, настойчивость – 59% (54 чел.)
- Мотивация достижения, амбициозность – 34% (31 чел.)

VI. Вопрос 6: «Какие условия необходимы для воспитания победителя?» (множественный выбор)

Ответы студентов сформировали четкий запрос к образовательной среде:

- Личностное осмысление и принятие идеи победы (92%). Необходимо помогать студенту найти свой, субъективный смысл в этом понятии, «прочувствовать» его.
- Поддержка и поощрение усилий, а не только результата (71%). Преподаватели должны видеть и ценить старания, личный прогресс, преодоление внутренних барьеров.
- Использование современных, близких молодежи примеров побед (68%). Наряду с историческими героями, важны примеры из современной науки, бизнеса, культуры, спорта.
- Атмосфера взаимопомощи и сотрудничества в группе (69%). Победа не должна быть только индивидуальной; важно создавать ситуации, где успех достигается вместе.
- Личностная заинтересованность, пример преподавателя (53%). Студенты отметили, что, глядя на позитивный пример преподавателя, его умение преодолевать профессиональные и жизненные сложности, активную гражданскую и жизненную позицию, а также искреннюю увлеченность своим делом, у них самих повышается мотивация к саморазвитию и достижению целей. Преподаватель, который сам воспринимается как состоявшаяся, реализованная личность, способная к преодолению, становится живым воплощением идеала победителя и самым убедительным аргументом в пользу его достижимости.

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, необходимо подчеркнуть, что в рамках данной работы была успешно реализована попытка не только теоретического осмысления, но и конкретизации системы педагогических условий, целенаправленно способствующих воспитанию личностных качеств победителя в студенческой среде.

Результаты эмпирического опроса демонстрируют содержательное сходство между научными подходами, представленными в трудах отечественных исследователей, и субъективными ожиданиями самих студентов. Это сходство подтверждает актуальность выбранной проблематики и обоснованность предложенных направлений педагогической работы. В ходе анализа были выявлены и аргументированы следующие ключевые условия, образующие целостную систему:

1. Приоритет совместной деятельности и диалогического взаимодействия. Воспитание победителя не может быть сведено к монологическому наставлению или простой демонстрации исторических примеров. Напротив, необходима организация такой совместной деятельности студентов и преподавателей, в процессе которой происходит совместное осмысление ценностных оснований победы, «цены» достижения, анализ внутренних конфликтов и путей их преодоления. Исторические примеры и образы героев выступают не как догма, а как материал для глубокой рефлексии, аргументации и поиска в себе аналогичных личностных ресурсов.

2. Система поддерживающего оценивания, фокусированная на усилиях и прогрессе. Критически важным условием является переориентация педагогического оценивания с фиксации исключительно формальных результатов (оценок, мест) на признание и поощрение личных усилий,

стараний и субъективно значимого прогресса студента. Победа, не получившая внешнего признания, но осознаваемая самим человеком как преодоление, должна находить педагогическую поддержку и одобрение. Это формирует устойчивую мотивацию и веру в собственные силы.

3. Интеграция поликонтекстуальных примеров победы. Эффективное воспитание требует сочетания историко-патриотического контекста (подвиги военных лет, трудовые достижения) с актуальными, близкими поколению Z примерами побед в науке, технологиях, искусстве, общественной жизни и личном преодолении. Такой синтез позволяет студенту увидеть универсальность феномена победы и найти лично значимые для себя модели для идентификации.

4. Создание «ситуаций проживаемого успеха» через педагогическое моделирование. Воспитательный процесс должен быть насыщен специально смоделированными педагогическими ситуациями (проектами, кейсами, проблемными заданиями), где победа является достижимым, но требующим волевого и интеллектуального усилия результатом. Сложность этих ситуаций должна дозированно повышаться, обеспечивая поступательный опыт преодоления и закрепляя «чувство победы» как психологический ресурс.

Проведенное исследование вносит вклад как в научное, так и в практико-ориентированное понимание феномена победы, реконструируя его из категории исключительно историко-мемориальной в категорию актуального педагогического феномена. Это позволяет по-новому выстраивать учебно-воспитательный процесс, смещая акцент с периодических, событийных мероприятий на повседневную педагогическую практику, в которой сами студенты признают значимость формирования качеств победителя для своей жизни и карьеры.

Работа также способствовала актуализации вопросов, связанных с целостным восприятием образа победителя и профессиональной позицией преподавателя вуза. Как было отмечено, несмотря на кажущуюся распространенность темы, ее практическая методическая разработанность зачастую ограничивается разрозненными мероприятиями. Наше исследование предлагает шаг в сторону систематизации: мы уточнили понятийный аппарат, структурировали ключевые качества победителя и, главное, предложили обоснованный комплекс педагогических условий для их формирования.

В качестве непосредственной перспективы дальнейшей работы определяется проведение долгосрочного педагогического эксперимента по внедрению и апробации авторской модели воспитательного процесса, построенной на выявленных условиях, среди студентов различных факультетов и направлений подготовки. Это позволит оценить эффективность предложенного подхода и скорректировать его с учетом специфики разных профессиональных образовательных траекторий.

Список литературы

1. Андреев В.В., Андреев В.В., Ванышкина А.Ю. Психологический портрет спортсмена-победителя (на примере танцевального спорта) // EESJ. 2024. № 8-1(106). С. 21-26.
2. Арно А.О. Педагогические и эргономические условия проектирования персонализированного образовательного пространства // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 5. С. 739-744.
3. Балицкая Н.В., Селиванова Е.Г., Шведова С.М. Педагогические условия как конструкт и продукт научно-педагогической теоретизации // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2022. № 1-3 (62). С. 55-58.
4. Боровицкая Ю.В., Линченко С.А., Мельникова А.М. Психолого-педагогические условия формирования успешности у студентов помогающих профессий // Проектирование. Опыт. Результат. 2024. № 4. С. 12-17.
5. Вырщиков А.Н. Концептуальные основания формирования психологии победителя по жизни // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 7(150). С. 4-8.
6. Вырщиков А.Н., Бузский М.П., Кусмарцев М.Б. Воспитание личности патриота-победителя на основе духовного наследия Великой победы: вопросы теории, методологии, практики: моног. Волгоград: Перемена, 2020. 156 с.

7. Добрава В.В. Границы педагогической ситуации // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 4(113). С. 81-84.
8. Добрава В.В. Управление педагогической ситуацией: практические аспекты // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. № 2. С. 89-100.
9. Есаулов М.Н., Ломакина Н.М., Абдулова Л.Л., Шохина О.И., Дождев А.И. Формирование психологии победителя при подготовке юных спортсменов к соревнованиям в различных видах спорта // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2017. № 2(198). С. 124-129.
10. Ерофеевская А.В. Программа «земский учитель» в Иркутской области 2020-2022 гг.: портрет современного среднестатистического педагога-победителя // Гуманитарный научный журнал. 2022. № 4-2. С. 3-7.
11. Жуков Г.К. Воспоминания и размышления. М., 1969. 213 с.
12. Ильинский И.М. Великая Победа: наследие и наследники // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 2. С. 5-18.
13. Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание: от образа победы к духовной идентичности с поколением победителей // Мировоззренческие ориентиры молодежи в условиях интеграции на постсоветском пространстве. 2015. № 2015. С. 172-178.
14. Сомов В.А. Феномен игры и воспитание поколения победителей в СССР 1930-х годов // Историческая психология и социология истории. 2015. № 1. С. 73-84.
15. Суворов А.В. Наука побеждать. М., 1980. 154 с.
16. Трещева О.Л., Карпеева С.А., Карпеев А.Г. Характеристика личностных качеств спортсмена-чемпиона // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2015. № 1(34). С. 102-107.
17. Шумахер М.И., Воронков А.В., Бражник Е.А., Агафонов И.В. Позитивные качества в психологии победителя // Кронос. 2021. № 3(53). С. 39-41.

Pedagogical conditions for the formation of personal qualities of a winner among university students in the educational process

Yulia V. Borovitskaya

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

Volgograd State University

Volgograd, Russia

heida@mail.ru

ORCID 0000-0002-4365-8895

Elena V. Mukhina

Senior lecturer, Department of the Humanities and Engineering

A.L. Stieglitz Saint Petersburg State Academy of Art and Design

Saint Petersburg, Russia

emukhina@mail.ru

ORCID 0000-0003-4463-1667

Ksenia M. Malysheva

Senior lecturer
Pacific National University
Khabarovsk, Russia
Kseniammalysheva@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.12.2025

Accepted 21.01.2026

Published 30.01.2026

UDC 378

DOI 10.25726/p1324-6490-0120-i

EDN GWRTIK

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the urgent problem of forming the personal qualities of a winner in the context of modern higher education. It substantiates the need for purposeful educational influence aimed at developing stable psychological characteristics in future specialists that enable them to overcome difficulties effectively, set and achieve meaningful goals, and demonstrate social responsibility. The study specifies the subject of research as an integral set of personal traits and competencies constituting the image of a winner. The purpose of the research is not only the theoretical identification but also the comprehensive substantiation of a system of pedagogical conditions that ensure the effective formation of winner qualities within the educational and upbringing activities of a university. The paper analyzes existing Russian approaches to the study of the phenomena of victory and the winner, as well as the related models of organizing the educational process. On the basis of philosophical, historical, psychological, and pedagogical works, the authors formulate their position on the structure of a winner's personality and the dynamics of its development in the university environment.

Keywords

personal qualities of a winner, upbringing process at university, educational environment, phenomenon of victory, pedagogical modeling, subjective perception of success, civic and patriotic identity, achievement motivation, social responsibility, volitional self-regulation

References

1. Andreev Vit.V., Andreev VI.V., Vanyashkina A.Yu. Psychological portrait of a winning athlete (based on the example of dance sports) // EESJ. 2024. № 8-1(106). pp. 21-26.
2. Arno A.O. Pedagogical and ergonomic conditions for designing a personalized educational space // Pedagogy. Issues of theory and practice. 2021. № 5. pp. 739-744.
3. Balitskaya N.V., Selivanova E.G., Shvedova S.M. Pedagogical conditions as a construct and a product of scientific and pedagogical theorization // M. Aknulla Bashkir State Pedagogical University Bulletin. 2022. № 1-3(62). pp. 55-58.
4. Borovitskaya Yu.V., Linchenko S.A., Melnikova A.M. Psychological and pedagogical conditions for the formation of success among students of helping professions // Designing. Experience. Result. 2024. № 4. pp. 12-17.
5. Vyrshchikov A.N. Conceptual foundations for forming the psychology of a winner in life // Volgograd State Pedagogical University Bulletin. 2020. № 7(150). pp. 4-8.

6. Vyrshchikov A.N., Buzskiy M.P., Kusmartsev M.B. Educating the personality of a patriot-winner based on the spiritual heritage of the Great Victory: issues of theory, methodology, and practice: a coll. monograph. Volgograd: Recess, 2020. 156 p.
7. Dobrova V.V. Boundaries of the pedagogical situation // The world of science, culture, and education. 2025. № 4(113). pp. 81-84.
8. Dobrova V.V. Management of the pedagogical situation: practical aspects // Samara State Technical University M. Akmulla. Series: Psychological and pedagogical sciences. 2025. № 2. pp. 89-100.
9. Esaulov M.N., Lomakina N.M., Abdulova L.L., Shokhina O.I., Dozhdev A.I. Formation of the psychology of a winner in preparing young athletes for competitions in various sports // Adyghe State University Bulletin. Series 3: Pedagogy and psychology. 2017. № 2(198). pp. 124-129.
10. Erofeevskaya A.V. The Zemsky Teacher program in the Irkutsk region in 2020-2022: portrait of a modern average teacher-winner // Humanities scientific journal. 2022. № 4-2. pp. 3-7.
11. Zhukov G.K. Memories and reflections. M., 1969. 213 p.
12. Ilyinsky I.M. The Great Victory: legacy and heirs // Knowledge. Understanding. Ability. 2005. № 2. pp. 5-18.
13. Kusmartsev M.B. Patriotic education: from the image of victory to spiritual identity with the generation of winners // Worldview guidelines of youth in the context of integration in the post-Soviet space. 2015. № 2015. pp. 172-178.
14. Somov V.A. The phenomenon of play and the education of the generation of winners in the USSR of the 1930s // Historical psychology and sociology of history. 2015. № 1. pp. 73-84.
15. Suvorov A.V. The science of victory. M., 1980. 154 p.
16. Treshcheva O.L., Karpeeva S.A., Karpeev A.G. Characteristics of the personal qualities of a champion athlete // Surgut State Pedagogical University Bulletin. 2015. № 1(34). pp. 102-107.
17. Shumakher M.I., Voronkov A.V., Brazhnik E.A., Agafonov I.V. Positive qualities in the psychology of a winner // Kronos. 2021. № 3(53). pp. 39-41.

Проблемы и перспективы приемственности двухуровневой подготовки будущих профессионалов и специалитета в современных условиях

Татьяна Васильевна Данилова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства
Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского
Брянск, Россия
dantat.55@mail.ru
ORCID 0000-0001-9319-0154

Диана Александровна Еловикова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского
Брянск, Россия
dianaelovikova@mail.ru
ORCID 0000-0001-5476-1428

Наталья Александровна Фандина

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства
Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского
Брянск, Россия
fandinanatalja@rambler.ru
ORCID 0000-0002-3522-582X

Поступила в редакцию 02.01.2026

Принята 16.02.2026

Опубликована 30.03.2026

УДК 378

DOI 10.25726/x6199-2078-4927-n

EDN HRFXCD

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья анализирует противоречивое сосуществование двухуровневой модели подготовки (бакалавриат–магистратура) и специалитета в российской высшей школе, рассматривая приемственность как проблему не формальной длительности обучения, а методологической целостности формирования профессиональной идентичности и «плотности» профессионального ядра. На материале сопоставления нормативных требований и университетских программ в 24 вузах разных федеральных округов по направлениям педагогики, инженерного дела и управления, с привлечением массовых опросов выпускников, преподавателей и работодателей, показано, что четырехлетний цикл бакалавриата структурно ограничивает объем профильной теоретической подготовки и повышает риск фрагментации знаний за счет переноса части дисциплин в вариативные модули. Количественная декомпозиция учебных планов фиксирует потерю 60 зачетных единиц относительно специалитета, при наиболее выраженном разрыве в профессиональном цикле (минус 32,3 з.е.), что эквивалентно более чем семестру профильного обучения; при внешне большей доле практик в бакалавриате их абсолютный объем остается ниже, чем в специалитете. Экспертные оценки работодателей дифференцируют выпускников по типам компетенций: специалитет ассоциируется с более высокими показателями фундаментальной и прикладной готовности, тогда как бакалавриат демонстрирует сравнительное

преимущество в коммуникативных и адаптивных навыках; магистратура при профильном входе аккумулирует сильные стороны обеих моделей. Траекторный анализ первого года после выпуска выявляет завершенность специалитета через доминирование трудоустройства по профилю и «селективность» продолжения образования в двухуровневой системе, где в магистратуру по профилю преимущественно переходят академически успешные студенты, формируя неравномерность качества выпусков. Дополнительно зафиксировано методическое напряжение преподавателей в бакалавриате из-за несоответствия аудиторного времени сложности содержания и роста затрат на переработку курсов. Обсуждение подводит к выводу о необходимости согласования стандартов и конструирования сквозных модулей, обеспечивающих сопоставимость результатов обучения и «бесшовные» переходы без дублирования и выпадения ключевых тем, при сохранении специалитета в профессиях с высокой ценой ошибок и требованием жесткой стандартизации.

Ключевые слова

бакалавриат, магистратура, специалитет, преемственность, профессиональная подготовка.

Введение

Глобальные трансформации, затрагивающие архитектуру высшей школы на протяжении последних десятилетий, сформировали уникальную, гетерогенную образовательную среду, в которой сосуществуют, конкурируют, а иногда и вступают в противоречие различные модели профессиональной подготовки. Переосмысление целевых ориентиров университетского образования, связанное с переходом на многоуровневую систему, породило целый комплекс вопросов, касающихся содержательной и структурной преемственности между бакалавриатом, магистратурой и традиционным для отечественной педагогической культуры специалитетом. Современный образовательный дискурс (Мосина, 2006) характеризуется поиском оптимального баланса между фундаментализацией знаний, свойственной классической модели, и узкопрофильной практико-ориентированностью, диктуемой компетентностным подходом. В условиях динамично меняющегося рынка труда возникает дилемма: насколько эффективно двухуровневая система способна обеспечить тот уровень профессиональной зрелости, который исторически гарантировался пятилетними программами специалитета, и каким образом можно гармонизировать эти траектории без потери качества человеческого капитала. (Плаксина, 2008; Королева, 2014).

Сущностная характеристика проблемы кроется не столько в формальном различии сроков обучения, сколько в глубинных расхождениях методологических подходов к формированию профессиональной идентичности обучающихся. Специалитет, как монолитная образовательная конструкция, традиционно ориентировался на линейное, последовательное наращивание компетенций в рамках одной предметной области, создавая условия для глубокого погружения в отраслевую специфику уже на ранних этапах обучения (Сатыбалдиева, 2020; Тонких, 2025; Бурыкина, 2023). В то же время бакалавриат, задуманный как ступень широкой гуманитарной и общепрофессиональной подготовки, предполагает определенную гибкость и возможность смены вектора развития в магистратуре, что, однако, на практике часто приводит к фрагментарности знаний и разрыву образовательного континуума. Педагогическое сообщество фиксирует (Блинова, 2006) феномен «отложенной профессионализации» у бакалавров, когда формирование ключевых трудовых функций смещается на уровень магистратуры, доступ к которой имеет лишь часть выпускников первой ступени. Это создает риски девальвации квалификации бакалавра в глазах работодателей, привыкших к стандартам специалиста, и требует тщательного анализа механизмов сопряжения образовательных программ. (Бендюкова, 2007; Медведева, 2012).

Институциональная сложность ситуации усугубляется тем, что в ряде высокотехнологичных и социально значимых отраслей, таких как медицина, инженерия систем жизнеобеспечения или педагогика искусства, сохранение специалитета является не просто данью традиции, а необходимостью, продиктованной логикой профессии. Возникает эффект «двухскоростного» образования (Абрамов, 1980), где потоки студентов движутся по разным траекториям с разной плотностью учебной нагрузки и

различными квалификационными исходами. Это накладывает особые обязательства на высшие учебные заведения в части унификации критериев оценки качества подготовки и обеспечения академической мобильности, которая не должна превращаться в профанацию или механический перезачет дисциплин. Критическому осмыслению подлежат сами принципы построения учебных планов, где необходимо выявить зоны, в которых разрыв преемственности наиболее ощутим и болезнен для становления будущего профессионала, особенно при переходе из бакалавриата непрофильного направления в профильную магистратуру.

Влияние внешних факторов, таких как экономическая турбулентность и запрос на технологический суверенитет, заставляет пересматривать аксиологические основания образовательных стандартов. Наблюдается тенденция к гибридизации моделей, когда программы бакалавриата насыщаются элементами специализации, а специалитет заимствует модульность и гибкость уровневой системы. Однако подобная конвергенция (Римшин, 1997) не всегда проходит гладко: механическое совмещение подходов часто ведет к перегрузке обучающихся и размыванию ядра профессиональной подготовки. Исследовательский фокус смещается в плоскость выявления латентных дефицитов компетентностной модели, которые проявляются при сопоставлении карьерных траекторий выпускников специалитета и магистров, прошедших через сито двухуровневой селекции. Понимание этих процессов невозможно без глубокого эмпирического анализа данных, отражающих реальное положение дел в университетских аудиториях и на кадровом рынке, что позволяет уйти от умозрительных конструкций к доказательной педагогике.

Материалы и методы исследования

Эмпирический базис исследования сформирован на основе комплексного анализа образовательной деятельности 24 высших учебных заведений, представляющих различные федеральные округа, включая Центральный, Приволжский, Уральский и Сибирский регионы, что обеспечивает репрезентативность выборки и учет региональной специфики рынков труда. В качестве объектов наблюдения были отобраны образовательные программы по укрупненным группам специальностей и направлений подготовки «Образование и педагогические науки», «Инженерное дело, технологии и технические науки» и «Экономика и управление», где параллельно реализуются как программы специалитета, так и уровневая модель (бакалавриат плюс магистратура). Общий объем выборки респондентов составил 4850 человек, в число которых вошли обучающиеся выпускных курсов (2800 человек), преподавательский состав (1250 человек) и представители работодателей-партнеров университетов (800 экспертов). Методологическая рамка исследования (Жданова, 2010) базируется на принципе триангуляции данных, сочетающем количественный анализ учебной документации, социологический опрос участников образовательного процесса и экспертную оценку сформированности компетенций. (Маршалкин, 2008).

Для верификации гипотез о наличии структурных разрывов в преемственности был применен компаративный анализ федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и соответствующих им основных профессиональных образовательных программ (ОПОП). Особое внимание уделялось сопоставлению трудоемкости дисциплин профессионального цикла, объемам практической подготовки и критериям государственной итоговой аттестации. Математическая обработка данных производилась с использованием методов дескриптивной статистики, корреляционного анализа и критерия хи-квадрат Пирсона для оценки статистической значимости различий в распределении ответов респондентов. В ходе исследования (Милькевич, 2024) также применялся метод контент-анализа фондов оценочных средств, что позволило выявить качественные различия в требованиях к результатам обучения на разных ступенях и формах подготовки. Исследование проводилось в течение трех академических лет, что позволило нивелировать ситуативные колебания и выявить устойчивые тренды в динамике образовательных процессов.

Результаты и обсуждение

Фундаментальным аспектом, определяющим качество подготовки специалиста любой отрасли, является структура учебного плана и баланс между теоретическим освоением материала и его практической апробацией. В условиях параллельного существования специалитета и бакалавриата наблюдается существенная диспропорция в распределении зачетных единиц, отводимых на формирование жестких профессиональных навыков (hard skills). При проектировании образовательных программ разработчики сталкиваются с жесткими временными ограничениями четырехлетнего цикла бакалавриата, что неизбежно ведет к компрессии ряда дисциплин или их переносу в вариативную часть, выбор которой студентом не всегда гарантирован. Сравнительный анализ учебной нагрузки позволяет выявить, насколько глубоко различаются подходы к формированию профессионального ядра. Для объективизации данной проблемы были проанализированы учебные планы по сопряженным направлениям (например, «Педагогическое образование» и соответствующие специальности), где основной акцент был сделан на доле контактной работы и объемах производственных практик, как индикаторах готовности к самостоятельной деятельности (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ структурных компонентов образовательных программ специалитета и бакалавриата (усредненные данные по техническим и педагогическим направлениям)

Показатель структуры программы	Программы специалитета (5 лет), з.е.	Программы бакалавриата (4 года), з.е.	Разница в абсолютных показателях, з.е.	Доля от общего объема программы (Специалитет), %	Доля от общего объема программы (Бакалавриат), %
Гуманитарный и социально-экономический блок	38,5	34,2	4,3	12,83	14,25
Математический и естественнонаучный блок	54,4	41,8	12,6	18,13	17,42
Профессиональный цикл (теоретическое обучение)	128,7	96,4	32,3	42,90	40,17
Практики и научно-исследовательская работа	56,8	48,6	8,2	18,93	20,25
Государственная итоговая аттестация	21,6	19,0	2,6	7,20	7,92
Итого	300,0	240,0	60,0	100,00	100,00

Детальное рассмотрение числовых данных демонстрирует, что сокращение общего срока обучения на один год в бакалавриате приводит к потере 60 зачетных единиц, что эквивалентно 2160 академическим часам. Наиболее показательным является разрыв в профессиональном цикле, составляющий 32,3 зачетные единицы. Это означает, что бакалавры недополучают более семестра профильной теоретической подготовки по сравнению со специалистами. При этом относительная доля практической подготовки в бакалавриате (20,25%) несколько выше, чем в специалитете (18,93%), что может создавать иллюзию большей практико-ориентированности. Однако в абсолютных величинах объем практик у специалистов все же выше (56,8 з.е. против 48,6 з.е.). Математическое соотношение долей профессионального цикла показывает, что структурная плотность профильных дисциплин в специалитете выше, что обеспечивает более фундаментальную базу. Индекс компрессии материала, рассчитываемый как отношение объема знаний к времени обучения, в бакалавриате значительно выше, что требует от студентов более высокой интенсивности самоподготовки, к чему, как показывают наблюдения (Жуковская и др., 2005), готовы не более трети обучающихся.

Следующим логическим этапом анализа является оценка того, как выявленные структурные различия трансформируются в субъективную и объективную оценку готовности выпускников к профессиональной деятельности. Работодатели, выступая ключевыми стейкхолдерами образовательного процесса, часто отмечают разницу в «стартовой скорости» адаптации выпускников разных образовательных моделей. Проблема заключается не только в объеме знаний, но и в зрелости профессионального мышления, которое формируется в том числе за счет длительности пребывания в академической среде. Для оценки качественных параметров подготовки было проведено анкетирование руководителей структурных подразделений предприятий и образовательных организаций, принимающих на работу молодых специалистов. Им предлагалось оценить уровень сформированности ключевых компетенций по 100-балльной шкале, где 100 баллов соответствуют полной готовности к автономному выполнению сложных трудовых функций без дополнительного наставничества (табл. 2).

Таблица 2. Экспертная оценка уровня сформированности профессиональных компетенций выпускников работодателями (средний балл по 100-балльной шкале)

Группа компетенций	Выпускники специалитета (n=415)	Выпускники бакалавриата (n=385)	Выпускники магистратуры (после профильного бакалавриата) (n=212)	Стандартное отклонение (Специалитет)	Стандартное отклонение (Бакалавриат)
Фундаментальные теоретические знания	78,42	64,15	81,30	5,21	8,44
Прикладные профессиональные навыки (Hard Skills)	74,80	61,33	76,95	6,12	7,89
Навыки коммуникации и командной работы (Soft Skills)	68,25	71,50	75,40	7,30	6,55
Способность к самообучению и адаптации	65,90	69,80	78,12	8,15	6,90
Готовность к принятию управленческих решений	58,14	42,67	63,55	9,40	8,22

Интерпретация полученных показателей выявляет интересную дихотомию в восприятии качества подготовки. Выпускники специалитета демонстрируют явное преимущество в блоке фундаментальных знаний (78,42 балла) и прикладных навыков (74,80 балла) по сравнению с бакалаврами (64,15 и 61,33 балла соответственно). Разрыв в 14,27 балла по теоретической подготовке статистически значим и подтверждает тезис о недостаточности четырехлетнего цикла для формирования глубокой когнитивной базы в сложных профессиях. Однако в сегменте «мягких навыков» (Soft Skills) и адаптивности бакалавры показывают более высокие результаты (71,50 и 69,80 балла), опережая специалистов. Это можно объяснить большей гибкостью образовательных программ бакалавриата и включением в них большего числа проектных и коммуникативных модулей. Магистранты, имеющие профильное базовое образование, ожидаемо показывают наивысшие баллы по большинству позиций, аккумулируя преимущества обеих ступеней. Анализ стандартного отклонения указывает на то, что качество подготовки бакалавров менее однородно ($\sigma=8,44$ по теории), чем у специалистов ($\sigma=5,21$), что свидетельствует о нестабильности результатов обучения в условиях уровневой системы и сильной зависимости от мотивации конкретного студента.

Особый интерес представляет вопрос академической и профессиональной траектории выпускников, так как именно он демонстрирует реальную эффективность механизма преемственности.

Переход с уровня на уровень часто сопровождается сменой профиля обучения, что, с одной стороны, расширяет карьерные горизонты, а с другой – обнуляет часть накопленных ранее специфических компетенций. Мотивация к продолжению обучения в магистратуре является критическим индикатором доверия к системе: если бакалавр не видит смысла в получении второй ступени, это может говорить либо о его полной удовлетворенности базовым уровнем, либо о разочаровании в образовательной модели. Исследование миграции студентов между уровнями и направлениями позволяет понять, насколько система работает как единый лифт социальной и профессиональной мобильности. В таблице ниже представлены данные о намерениях и реальных действиях выпускников относительно продолжения образования и трудоустройства по специальности (табл. 3).

Таблица 3. Распределение образовательных и карьерных траекторий выпускников в первый год после окончания вуза

Тип траектории	Доля выпускников специалитета, %	Доля выпускников бакалавриата, %	Коэффициент корреляции с успеваемостью (r)
Трудоустройство по полученной специальности без продолжения обучения	62,34	28,15	0.65
Трудоустройство в смежной сфере	18,45	24,70	0.42
Продолжение обучения (магистратура/аспирантура) по тому же профилю	11,20	31,45	0.78
Продолжение обучения со сменой профиля	1,85	10,35	0.34
Не трудоустроены / иное	6,16	5,35	-
Итого	100,00	100,00	-

Числовой анализ траекторий вскрывает фундаментальное различие в целеполагании образовательных моделей. Доминирующая доля специалистов (62,34%) сразу интегрируется в профессиональную среду по профилю, что подтверждает завершенность их образовательного цикла. Для бакалавров этот показатель составляет лишь 28,15%, что менее трети от выпуска. Существенная часть бакалавров (в сумме 41,8%) выбирает стратегию продолжения образования, причем 10,35% кардинально меняют профиль. Это свидетельствует о том, что бакалавриат выполняет функцию не только профессиональной подготовки, но и профессионального самоопределения, позволяя скорректировать выбор после четырех лет. Высокий коэффициент корреляции ($r=0.78$) между успеваемостью и поступлением в профильную магистратуру говорит о том, что на вторую ступень идут наиболее академически успешные студенты, формируя элитарный слой профессионалов. В то же время, 24,70% бакалавров уходят в смежные сферы, что подтверждает универсальность и конвертируемость их диплома, хотя и ставит вопрос о целевом использовании бюджетных средств на их подготовку по конкретному профилю.

Не менее важным фактором, влияющим на качество образовательного процесса и реализацию принципа преемственности, является методическая готовность преподавательского состава к работе в разнородных форматах. Педагогическая нагрузка при реализации программ специалитета и уровневой системы различается не столько по часам, сколько по структуре деятельности. Работа с магистрами требует большей доли научного наставничества, в то время как бакалавриат предполагает интенсивную тьюторскую поддержку и работу с базовыми компетенциями. Часто преподаватели механически переносят методы обучения со специалитета на бакалавриат, не адаптируя контент под сокращенные часы, или же пытаются читать магистерские курсы как продолжение специалитета, игнорируя разнородность входного уровня магистрантов (Шмонева, 2009). В ходе исследования была проведена

оценка индексов методической адаптации преподавателей и их удовлетворенности структурой учебного процесса (табл. 4).

Таблица 4. Индексы методической адаптации и структуры педагогической нагрузки преподавателей

Показатель деятельности преподавателя	Программы специалитета	Программы бакалавриата	Программы магистратуры	Разница (Магистратура – Специалитет)
Индекс удовлетворенности качеством знаний студентов (0-10)	7,82	6,14	8,35	0,53
Доля времени на методическую переработку курсов, %	12,40	18,65	24,10	11,70
Индекс соответствия аудиторной нагрузки сложности предмета (0-10)	8,45	5,20	7,15	-1,30
Коэффициент результативности НИР со студентами (кол-во публикаций на 10 студентов)	1,42	0,65	3,84	2,42

Анализ данных таблицы характеризует внутреннее напряжение в преподавательской среде. Индекс соответствия аудиторной нагрузки сложности предмета в бакалавриате критически низок (5,20), что сигнализирует о дефиците времени для качественной передачи материала. Преподаватели вынуждены тратить существенно больше времени на методическую переработку курсов для бакалавриата (18,65%) и особенно магистратуры (24,10%), пытаясь упаковать сложный контент в сжатые рамки. Позитивным моментом является высокий коэффициент результативности научно-исследовательской работы с магистрантами (3,84 публикации на 10 студентов), который в 2,7 раза превышает аналогичный показатель специалитета и почти в 6 раз – бакалавриата. Это подтверждает, что магистратура действительно становится пространством формирования исследовательских компетенций (Митяева, 2005). Однако низкая удовлетворенность качеством знаний бакалавров (6,14) указывает на системную проблему недоученности на первой ступени, которую преподавателям приходится компенсировать уже на уровне магистратуры, отвлекаясь от углубленных тем. (Данилова, 2022; Данилова, 2023).

Синтезируя представленные массивы данных, можно констатировать наличие сложной, многоуровневой проблематики в обеспечении преемственности образовательных ступеней. Количественные разрывы в учебных планах не компенсируются интенсификацией обучения, что приводит к формированию компетентностных лакун у выпускников бакалавриата. Эти лакуны частично закрываются в магистратуре, но доступ к ней селективен. Специалитет сохраняет позиции как наиболее стабильная и предсказуемая модель подготовки для отраслей, требующих жесткой стандартизации навыков, в то время как двухуровневая система демонстрирует большую гибкость, но меньшую надежность конечного результата без продолжения обучения на второй ступени. Работодатели интуитивно считывают эти различия, выстраивая дифференцированные стратегии найма, что, в свою очередь, влияет на мотивацию абитуриентов.

Проблема «бесшовного» перехода из бакалавриата в магистратуру и далее в профессиональную деятельность осложняется тем, что образовательные стандарты часто разрабатываются изолированно друг от друга, без сквозной логики построения результатов обучения. Это приводит к дублированию контента на разных уровнях или, наоборот, к возникновению «слепых зон», когда определенные темы выпадают из поля зрения. Данные показывают, что наиболее успешные траектории формируются там, где сохранена преемственность научных школ и где магистратура является органичным продолжением бакалаврской программы, а не просто набором курсов для получения диплома более высокого статуса.

Заключение

Глубокий анализ архитектуры современного высшего образования выявляет двойственный характер происходящих процессов. С одной стороны, диверсификация форматов подготовки создала условия для индивидуализации образовательных траекторий и повышения академической мобильности, что соответствует общемировым трендам развития человеческого капитала. С другой стороны, эмпирические данные свидетельствуют о серьезных рисках фрагментации профессионального знания и снижении фундаментальности подготовки в рамках первого уровня двухуровневой системы. Специалитет, демонстрируя большую устойчивость и сбалансированность учебных планов, остается эталоном для инженерных и ряда гуманитарных направлений, обеспечивая целостное формирование личности специалиста. Однако механический возврат к тотальному специалитету невозможен и нецелесообразен в условиях современной экономики, требующей разнообразных квалификационных профилей.

Ключевым вызовом ближайшего будущего становится не выбор между моделями, а их качественная интеграция и гармонизация. Необходимо переосмысление содержания программ бакалавриата с целью усиления их профессионального ядра без ущерба для общекультурной подготовки, возможно, за счет увеличения сроков обучения по сложным направлениям. Одновременно с этим, программы магистратуры должны трансформироваться из «повторения пройденного» в узкоспециализированные, практико-ориентированные треки, тесно связанные с индустриальными партнерами и исследовательской повесткой. Перспектива развития отечественной высшей школы видится в создании гибкой, но стандартизированной системы, где переходы между уровнями и форматами (включая переход из специалитета в магистратуру и наоборот) будут обеспечены прозрачными механизмами признания квалификаций и выравнивания компетенций.

Решение обозначенных проблем лежит в плоскости совершенствования нормативно-правовой базы и методического инструментария. Требуется разработка сквозных образовательных модулей, пронизывающих все уровни подготовки и гарантирующих сохранение логики профессионального становления. Успех модернизации будет зависеть от способности академического сообщества и регуляторов выстроить диалог с рынком труда, переведя язык профессиональных стандартов на язык педагогических результатов, обеспечив тем самым не формальную, а содержательную преемственность поколений профессионалов, способных отвечать на вызовы технологического и социального развития страны.

Список литературы

1. Абрамов К.И. Актуальные проблемы подготовки специалистов высшей квалификации и научно-педагогических кадров // Советское библиотековедение. 1980. № 6. С. 63-66.
2. Бендюкова Т.С. Подготовка кадров высшей квалификации: проблемы и перспективы // Вестник Герценовского университета. 2007. № 2(40). С. 45-48.
3. Блинова Е.Г. Некоторые аспекты подготовки специалистов в современных условиях // Омский научный вестник. 2006. № S3-2. С. 155-158.
4. Бурыкина М.Ю., Буренкова Н.В., Данилова Т.В. Трансформация личности будущего педагога в быстро меняющихся социальных условиях. М.: National Research, 2023. 260 с.
5. Данилова Т.В., Демидова Т.Е., Тонких А.П. Проектное обучение студентов как основное условие их готовности к профессиональной деятельности // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 4(50). С. 32-38.
6. Данилова Т.В., Еловикова Д.А., Моспанова Н.Ю. Развитие инновационных форм обучения с совмещением дистантных форм в высших учебных заведениях // Вопросы истории. 2023. № 8-1. С. 230-239.
7. Жданова М.Г. Современные тенденции подготовки кадров в российском университете // Социально-гуманитарный вестник Юга России. 2010. № 6-2. С. 256-260.

8. Жуковская З.Д., Фролов В.Н., Петренко В.Р., Железный В.С. Качество подготовки специалистов в контексте современных тенденций // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2005. Т. 1. № 12. С. 5-7.
9. Королева Д.И. Подготовка специалистов в системе многоуровневого образования в современных условиях // Образование и наука: вопросы теории и практики. 2014. № 1. С. 6-12.
10. Маршалкин М.Ф. Современный уровень качества образования в России и тенденции подготовки специалистов высшего и среднего звена // Фундаментальные исследования. 2008. № 5. С. 80-81.
11. Медведева Г.П. Проблемы становления личности специалиста в процессе его профессиональной подготовки // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2012. № 6(106). С. 85-89.
12. Милькевич О.А. Подготовка специалистов будущего как вызов и проблема современного образования // Педагогика. 2024. Т. 88. № 5. С. 90-97.
13. Митяева А.М. Особенности многоуровневой системы подготовки в современном вузе // Педагогика. 2005. № 8. С. 69-75.
14. Мосина Н.В. Современные проблемы подготовки компетентных специалистов в системе высшего профессионального образования // Вестник Югорского государственного университета. 2006. № 4(5). С. 96-97.
15. Плаксина Е.С. К вопросу многоуровневой подготовки специалистов // Современное развитие экономических и правовых отношений. Образование и образовательная деятельность. 2008. Т. 2008. С. 528-530.
16. Римшин В.И. Проблемы реализации многоуровневой системы подготовки специалистов // БСТ: Бюллетень строительной техники. 1997. № 9(757). С. 16-17.
17. Сатыбалдиева Ж.К. Тенденции и направления профессионального образования // Вестник Академии педагогических наук Казахстана. 2020. № 6(98). С. 119-122.
18. Тонких А.П., Данилова Т.В., Лапыко Т.П. Проблемы и перспективы внедрения компетентностного подхода в учебный процесс высших учебных заведений // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 10-1. С. 45-54.
19. Шмони́на Н.И. Современные проблемы профессиональной подготовки специалистов // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные проблемы развития регионов Сибири. 2009. Т. 1. № 1. С. 48-50.

Problems and prospects of continuity in the two-tier training of future professionals and specialist programs under modern conditions

Tatiana V. Danilova

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

I.G. Petrovsky Bryansk State University

Bryansk, Russia

dantat.55@mail.ru

ORCID 0000-0001-9319-0154

Diana A. Elovikova

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

I.G. Petrovsky Bryansk State University

Bryansk, Russia

dianaelovikova@mail.ru

ORCID 0000-0001-5476-1428

Natalia A. Fandina

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

I.G. Petrovsky Bryansk State University

Bryansk, Russia

fandinanatalja@rambler.ru

ORCID 0000-0002-3522-582X

Received 02.01.2026

Accepted 16.02.2026

Published 30.03.2026

UDC 378

DOI 10.25726/x6199-2078-4927-n

EDN HRFXCD

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article analyzes the contradictory coexistence of the two-tier model of training (bachelor's–master's degrees) and the specialist's program in Russian higher education, treating continuity not as a matter of formal study duration but as methodological integrity in the formation of professional identity and the «density» of the professional core. Drawing on a comparison of regulatory requirements and university programs across 24 institutions in various federal districts in the fields of pedagogy, engineering, and management, supplemented by mass surveys of graduates, faculty, and employers, the study demonstrates that the four-year bachelor's cycle structurally constrains the scope of specialized theoretical training and heightens the risk of knowledge fragmentation by shifting certain disciplines to elective modules. Quantitative decomposition of curricula reveals a loss of 60 credit units relative to the specialist's program, with the most pronounced discrepancy in the professional cycle (minus 32.3 credit units), equivalent to more than one semester of specialized instruction; despite the apparently greater share of practical components in the bachelor's program, their absolute volume remains lower than in the specialist's program. Employers' expert evaluations differentiate graduates by competency types: the specialist's program is associated with superior fundamental and applied readiness, whereas the bachelor's program exhibits comparative strengths in communicative and adaptive skills; the master's program, with specialized entry, aggregates the advantages of both models. Trajectory analysis of the first postgraduate year highlights the completeness of the specialist's program through the predominance of specialty-aligned employment and the «selectivity» of further education in the two-tier system, where primarily academically successful students advance to profile-specific master's programs, resulting in uneven graduate quality. Additionally, methodological strain among bachelor's faculty arises from the mismatch between allotted classroom time and content complexity, coupled with increased costs for course revisions. The discussion concludes with the need to harmonize standards and develop through modules that ensure comparable learning outcomes and «seamless» transitions without duplication or omission of key topics, while retaining the specialist's program for professions entailing high error costs and stringent standardization requirements.

Keywords

bachelor's program, master's program, specialist's program, continuity, professional training.

References

1. Abramov K.I. Actual problems of training highly qualified specialists and scientific and pedagogical personnel // Soviet library science. 1980. № 6. pp. 63-66.

2. Bendyukova T.S. Training of highly qualified personnel: problems and prospects // Bulletin of the Herzen University. 2007. № 2(40). pp. 45-48.
3. Blinova E.G. Some aspects of specialist training in modern conditions // Omsk Scientific Bulletin. 2006. № S3-2. pp. 155-158.
4. Burykina M.Yu., Burenkova N.V., Danilova T.V. Transformation of the personality of a future teacher in rapidly changing social conditions. M.: National Research, 2023. 260 p.
5. Danilova T.V., Demidova T.E., Tonkikh A.P. Project-based student education as the main condition for their readiness for professional activity // Education management: theory and practice. 2022. № 4(50). pp. 32-38.
6. Danilova T.V., Elovikova D.A., Mospanova N.Yu. Development of innovative forms of education with the combination of distant forms in higher education institutions // Questions of history. 2023. № 8-1. pp. 230-239.
7. Zhdanova M.G. Modern trends in personnel training at the Russian University // Socio-humanitarian bulletin of the South of Russia. 2010. № 6-2. pp. 256-260.
8. Zhukovskaya Z.D., Frolov V.N., Petrenko V.R., Zhelezny V.S. The quality of specialist training in the context of modern trends // Voronezh State Technical University bulletin. 2005. Vol. 1. № 12. pp. 5-7.
9. Koroleva D.I. Training of specialists in the system of multilevel education in modern conditions // Education and science: issues of theory and practice. 2014. № 1. pp. 6-12.
10. Marshalkin M.F. The current level of education quality in Russia and trends in the training of higher and middle-level specialists // Fundamental Research. 2008. № 5. pp. 80-81.
11. Medvedeva G.P. Problems of the formation of a specialist's personality in the process of his professional training // Scientific notes of the Russian State Social University. 2012. № 6(106). pp. 85-89.
12. Milkevich O.A. Training specialists of the future as a challenge and a problem of modern education // Pedagogy. 2024. Vol. 88. № 5. pp. 90-97.
13. Mityaeva A.M. Features of a multi-level training system in a modern university // Pedagogy. 2005. № 8. pp. 69-75.
14. Mosina N.V. Modern problems of training competent specialists in the system of higher professional education // Ugra State University bulletin. 2006. № 4(5). pp. 96-97.
15. Plaksina E.S. On the issue of multilevel training of specialists // Modern development of economic and legal relations. Education and educational activities. 2008. Vol. 2008. pp. 528-530.
16. Rimshin V.I. Problems of implementing a multi-level system of specialist training // BST: Bulletin of construction machinery. 1997. № 9(757). pp. 16-17.
17. Satybaldieva J.K. Trends and directions of professional education // Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan. 2020. № 6(98). pp. 119-122.
18. Tonkikh A.P., Danilova T.V., Lapyko T.P. Problems and prospects of introducing a competence-based approach into the educational process of higher educational institutions // Education management: theory and practice. 2025. № 10-1. pp. 45-54.
19. Shmonina N.I. Modern problems of professional training of specialists // Proceedings of the Bratsk State University. Series: Humanitarian and social problems of development of Siberian regions. 2009. Vol. 1. № 1. pp. 48-50.

Применение инструментария искусственного интеллекта в обучении студентов юридических направлений языку специальности

Анастасия Сергеевна Никитина

Специалист-эксперт

МГИМО

Москва, Россия

a-beliaeve@ya.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.03.2026

Принята 22.03.2026

Опубликована 28.03.2026

УДК 37.013

DOI 10.25726/t4390-7175-2117-t

EDN THZPBZ

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Цифровая трансформация высшего образования привела к появлению генеративных моделей искусственного интеллекта, способных создавать учебный контент и моделировать профессиональный дискурс, что особенно значимо для преподавания английского языка студентам юридических направлений. Специфика работы с неадаптированными аутентичными текстами правовой тематики, характеризующимися высокой терминологической плотностью, сложным синтаксисом и многоуровневой аргументацией, обуславливает дефицит дидактических ресурсов, который преодолевается посредством генерации заданий формата true/false, мини-текстов для отработки грамматических структур в профессиональном контексте, визуальных материалов с использованием специализированных сервисов, упражнений на рециркуляцию лексико-грамматического материала и текстов для тренировки юридического перевода. Сравнительный анализ различных моделей выявляет их сильные и слабые стороны в отношении точности терминологии, стилистической выдержанности и склонности к галлюцинациям, при этом отмечается прямая зависимость качества результатов от формулировки промптов и уровня экспертизы преподавателя. Применение данных инструментов позволяет сократить временные затраты на подготовку к занятиям на 35–50 процентов, однако требует обязательной верификации и корректировки генерируемого контента, особенно в узкоспециализированных областях права. Таким образом, генеративный искусственный интеллект выступает в качестве эффективного вспомогательного средства, расширяющего дидактические возможности педагога при сохранении его центральной роли в обеспечении достоверности и методической ценности учебных материалов в контексте формирования профессиональной языковой компетенции будущих юристов.

Ключевые слова

искусственный интеллект, генеративные модели, английский язык для специальных целей, юридическое образование, дидактический потенциал.

Введение

Цифровая трансформация высшего образования на протяжении последних двух десятилетий прошла несколько последовательных стадий, каждая из которых существенно меняла характер взаимодействия преподавателя с учебным материалом и обучающимися. Первоначальное внедрение систем управления обучением, таких как Moodle, Blackboard и аналогичные платформы, было

направлено главным образом на решение задач организации контента и автоматизированного контроля самостоятельной работы студентов (Гаврилов, 2025). В рамках этой модели преподаватель сохранял за собой все функции интерпретации результатов и проектирования образовательной траектории, а цифровая среда выступала лишь техническим посредником. Переход к адаптивным системам, основанным на алгоритмах машинного обучения и анализа данных, обозначил качественно иной этап, на котором программные решения стали способны учитывать индивидуальные особенности обучающегося и корректировать подачу материала в зависимости от динамики освоения (Ефимцева, 2025). Однако именно появление генеративных моделей искусственного интеллекта ознаменовало принципиально новую ситуацию, в которой цифровой инструмент обрёл способность не только анализировать, но и создавать учебный контент, моделировать коммуникативные ситуации и имитировать профессиональный дискурс.

В сфере преподавания иностранных языков для специальных целей данная трансформация ощущается особенно отчётливо. Обучение английскому языку студентов юридических направлений предполагает работу с неадаптированными аутентичными текстами, освоение терминологического аппарата нескольких отраслей права, формирование навыков юридического перевода и профессиональной коммуникации в условиях, когда объём контактных часов, как правило, весьма ограничен (Нестерова, 2024). Преподаватель ESP (English for Special Purposes) в юридическом вузе работает на пересечении двух предметных областей — лингвистики и юриспруденции, что требует от него не только высокого уровня владения языком, но и глубокого понимания профессионального контекста. Именно в этих условиях генеративные инструменты искусственного интеллекта начинают выполнять функцию, которую можно охарактеризовать как расширение дидактического арсенала преподавателя (Гаврилов, 2023). Речь идёт не о замене педагога, а о создании дополнительного ресурса, который позволяет оперативно генерировать учебные материалы, адаптированные к конкретным параметрам занятия.

Вместе с тем распространение нейросетевых технологий в образовательной среде сопровождается и вполне обоснованными опасениями. Исследователи фиксируют случаи недобросовестного использования генеративных моделей студентами для имитации самостоятельной мыслительной деятельности, что порождает серьёзные вопросы академической этики (Сысоев, 2025). Отмечается также риск снижения уровня критического мышления у обучающихся, формирования зависимости от автоматически сгенерированных ответов и распространения фактически недостоверной информации, которую большие языковые модели способны генерировать с высокой степенью убедительности (Кудряшова, 2024). В контексте юридического образования, где точность формулировок и достоверность источников имеют принципиальное значение, подобные риски приобретают особую остроту. Недопустимо, чтобы будущий юрист воспринимал сгенерированный нейросетью текст как достоверный правовой документ без соответствующей верификации. Именно поэтому в настоящей работе мы исходим из позиции, согласно которой искусственный интеллект рассматривается исключительно как вспомогательный инструмент в руках квалифицированного преподавателя, а не как автономный агент образовательного процесса.

Отдельного внимания заслуживает развитие специализированных юридических платформ с элементами искусственного интеллекта, таких как Darrow, Legora, Harvey и ряд других, которые ориентированы на профессиональную юридическую практику и используют обширные базы правовых данных для анализа договоров, составления процессуальных документов и выявления юридически значимых ошибок (Сысоев, 2024). Хотя эти платформы не являются образовательными инструментами в строгом смысле слова, их использование в учебном процессе открывает для студентов возможность работать с большими объёмами аутентичного англоязычного юридического материала, что представляет значительную ценность с точки зрения формирования профессиональной языковой компетенции (Алейникова, 2022). В российском образовательном и технологическом пространстве также наблюдается активное развитие генеративных моделей: YandexGPT, GigaChat, Kandinsky и другие отечественные разработки постепенно становятся конкурентоспособными аналогами зарубежных решений и начинают использоваться в преподавательской практике. Совокупность указанных факторов

определяет необходимость систематического осмысления дидактического потенциала данных инструментов применительно к обучению юридическому английскому языку и переводу, что и составляет предмет настоящего исследования.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составляет качественный анализ дидактического потенциала генеративных инструментов искусственного интеллекта в контексте преподавания английского языка для специальных целей студентам юридических направлений. Исследование носит описательно-аналитический характер и базируется на обобщении практического опыта использования больших языковых моделей в учебном процессе, а также на систематическом обзоре научной литературы по проблематике цифровизации иноязычного образования, адаптивного обучения и применения нейросетевых технологий в высшей школе (Даниелян, 2024). Корпус привлечённых источников включает пятнадцать публикаций, представляющих исследования в области педагогики, лингводидактики, методики преподавания иностранных языков, цифровой трансформации образования и юридической лингвистики, изданных преимущественно в период с 2023 по 2025 год.

Эмпирическую базу работы составляют результаты применения генеративных ИИ-инструментов — в первую очередь ChatGPT, DeepSeek, Gemini, Claude, а также вспомогательных сервисов NotebookLM, Gamma и Canva — при подготовке учебных материалов для студентов бакалавриата и магистратуры юридических факультетов. Выборка охватывает опыт работы с группами обучающихся, владеющих английским языком на уровне от B1+ до C1 по шкале CEFR, в рамках дисциплин «Иностранный язык в сфере юриспруденции» и «Юридический перевод» (Полюдова, 2025). Анализу подвергались конкретные типы заданий, генерируемых с помощью нейросетей: утверждения формата true/false к учебным текстам, мини-тексты для отработки грамматических структур в профессионально ориентированном контексте, визуальные материалы для поддержки презентации учебного содержания, упражнения на рециркуляцию лексико-грамматического материала, а также тексты для тренировки двустороннего перевода.

Методы исследования включают контент-анализ научных публикаций, описательный метод, метод педагогического наблюдения и экспертную оценку качества генерируемых ИИ-материалов (Davydova, 2023). Критериями оценки выступали соответствие материала заданному уровню языковой сложности, тематическая релевантность, лексико-грамматическая корректность, наличие или отсутствие фактических ошибок и так называемых «галлюцинаций» модели. Особое внимание уделялось анализу промптов — формулировок запросов к языковой модели, определяющих параметры генерируемого контента, — поскольку именно качество промпта в значительной мере определяет дидактическую ценность полученного результата (Гаврилов, 2023).

Результаты и обсуждение

Обращение к генеративным инструментам искусственного интеллекта в преподавании английского языка для специальных целей обусловлено прежде всего спецификой самого учебного материала, с которым работают студенты юридических направлений. Неадаптированные аутентичные тексты из области права — судебные решения, фрагменты законодательных актов, договорная документация, доктринальные источники — характеризуются высокой терминологической плотностью, сложным синтаксисом и многоуровневой структурой аргументации (Шибяев, 2024). Работа с такими текстами требует от преподавателя не только подготовки самих материалов для чтения, но и разработки значительного корпуса сопроводительных заданий, обеспечивающих проверку понимания, развитие аналитических навыков и активизацию целевых лексико-грамматических единиц. Именно на этом этапе возникает наиболее ощутимый дефицит готовых дидактических ресурсов, поскольку существующие учебные пособия по юридическому английскому языку, при всех их достоинствах, не всегда соответствуют конкретным параметрам занятия — уровню подготовки группы, тематическому фокусу текущего модуля или набору лексических единиц, подлежащих отработке.

Одним из наиболее продуктивных направлений использования больших языковых моделей оказалось создание дополнительных заданий к учебным текстам в формате утверждений, требующих определения их истинности или ложности. Данный тип задания занимает особое место в методике преподавания ESP по нескольким причинам. Во-первых, он стимулирует у студентов развитие навыка аргументированного обоснования собственной позиции, что непосредственно коррелирует с профессиональной компетенцией юриста (Гаврилов, 2024). Во-вторых, формат true/false требует внимательного и детального прочтения текста, способствуя совершенствованию различных стратегий чтения — от поискового до аналитического. В-третьих, задание эффективно организует парную работу, смещая акцент с модели «преподаватель — студент» на взаимодействие между обучающимися, при котором педагог выступает в роли фасилитатора.

Генерация подобных утверждений средствами искусственного интеллекта позволяет преподавателю варьировать степень детализации, тематический фокус и уровень сложности задания в зависимости от целей конкретного занятия. Практика показала, что при корректно сформулированном промпте, включающем указание на конкретный фрагмент текста, целевые лексические единицы и желаемый уровень когнитивной сложности, модель генерирует набор утверждений, из которых примерно 73–78 процентов оказываются пригодными для непосредственного использования без существенной доработки. Оставшаяся часть, как правило, требует корректировки формулировок — уточнения терминологии, устранения двусмысленностей или приведения в соответствие с содержанием конкретного текстового фрагмента. Такая пропорция свидетельствует о том, что инструмент не может рассматриваться как полностью автономный генератор учебного контента, однако существенно сокращает временные затраты на подготовку материалов.

Особого рассмотрения заслуживает использование генеративных моделей для создания мини-текстов, ориентированных на отработку конкретных грамматических структур в профессиональном контексте. Преподаватели ESP в области юриспруденции хорошо знакомы с проблемой, которая состоит в крайне ограниченном количестве готовых грамматических материалов, одновременно удовлетворяющих нескольким параметрам: соответствие определённому уровню CEFR, тематическая привязка к конкретной отрасли права и включение целевых лексических коллокаций (Скуйбекина, 2025). Пособия типа Grammar for Lawyers, при всей их ценности, ориентированы на обобщённый юридический контекст и не могут учитывать специфику каждого учебного модуля. Самостоятельная разработка корпусов грамматических упражнений представляет для преподавателя, даже владеющего языком на уровне C2, трудоёмкую задачу, особенно когда речь идёт о создании текстов, в которых определённая грамматическая конструкция — например, причастные обороты или условные предложения — должна быть естественным образом интегрирована в профессионально значимый контекст.

Использование ИИ-инструментов позволяет формулировать запросы, включающие все перечисленные параметры: грамматическую тему, тематическую область, уровень сложности и перечень лексических единиц, подлежащих включению в текст. Результаты применения данного подхода свидетельствуют о том, что генеративные модели достаточно успешно справляются с задачей интеграции заданных грамматических структур в тематически релевантный мини-текст. Вместе с тем анализ сгенерированных материалов обнаруживает определённые закономерности в распределении ошибок. Наиболее частотными оказались случаи некорректного употребления юридических терминов — не грубые ошибки, а скорее стилистические неточности, которые специалист в области юридического английского языка идентифицирует как нехарактерные для профессионального дискурса. В частности, отмечалось смешение терминологии различных правовых систем, использование коллокаций, типичных для общеязыкового, а не юридического контекста, а также отдельные случаи нарушения логической последовательности аргументации в тексте.

Количественная характеристика этих отклонений варьируется в зависимости от модели. ChatGPT в версии 4o демонстрировала наиболее стабильные результаты при работе с англоязычным юридическим контекстом, что объяснимо объёмом обучающей выборки, включающей значительный массив правовых текстов. Claude проявлял тенденцию к более развёрнутым и стилистически выверенным формулировкам, однако периодически допускал фактические неточности в описании

процессуальных процедур. DeepSeek показал высокую скорость генерации, но несколько уступал в точности терминологического употребления при работе с узкоспециализированными темами, такими как арбитражное разбирательство или корпоративные слияния и поглощения.

Самостоятельное направление использования генеративных инструментов связано с созданием визуального сопровождения учебных занятий. Неадаптированные юридические тексты, с которыми работают студенты, нередко воспринимаются как чрезмерно сложные и «непроницаемые», что может снижать мотивацию и создавать у обучающихся ощущение непреодолимости материала. Визуальная структуризация содержания — в форме схем, инфографики, слайдовых презентаций — служит эффективной опорой для восприятия и запоминания, а также средством подготовки к контрольным мероприятиям (Полюдова, 2025). Сервисы NotebookLM, Gamma и Canva позволяют генерировать презентации на основе загруженного текста, автоматически выделяя ключевые тезисы и структурируя информацию в визуально доступном формате.

Практика применения этих инструментов выявила как их несомненные достоинства, так и характерные ограничения. Скорость создания визуального материала значительно превышает возможности ручной подготовки: презентация из двенадцати-пятнадцати слайдов по тексту объёмом в три-четыре страницы генерируется в среднем за две-три минуты. Наглядность и дизайн автоматически созданных материалов, как правило, находятся на приемлемом уровне. Вместе с тем обязательным этапом остаётся проверка содержания на предмет фактических ошибок. Нейросетевые модели, лежащие в основе этих сервисов, склонны к «галлюцинациям» — включению в презентацию информации, отсутствующей в исходном тексте или искажающей его содержание. В ходе апробации было зафиксировано, что примерно в каждой пятой автоматически сгенерированной презентации обнаруживалось не менее одного-двух слайдов, содержащих неточности, требующие ручной корректировки.

Отдельно следует остановиться на вопросе рециркуляции учебного материала средствами искусственного интеллекта. Под рециркуляцией понимается систематическое возвращение к ранее изученным лексическим единицам и грамматическим конструкциям в переработанном формате, обеспечивающее их закрепление в долговременной памяти обучающихся. Традиционно подготовка материалов для повторения представляла для преподавателя значительную нагрузку, поскольку требовала создания новых контекстов употребления уже знакомых единиц, переформулирования заданий и разработки упражнений, отличающихся от первоначальных по форме, но сохраняющих содержательную направленность. Генеративные модели позволяют автоматизировать эту работу, используя возможность сохранения контекста в рамках одной сессии: ранее введённые тексты, списки лексических единиц и критерии учитываются моделью при последующих запросах, что обеспечивает содержательную преемственность генерируемых материалов (Гаврилов, 2023).

Эффективность рециркуляции с использованием ИИ в значительной мере определяется качеством предварительной работы преподавателя по систематизации проблемных зон. Модель не способна самостоятельно диагностировать пробелы в знаниях обучающихся — она реагирует на те параметры, которые задаёт пользователь. Следовательно, преподаватель должен вести систематический учёт лексических единиц и грамматических конструкций, вызывающих наибольшие затруднения у студентов, и формулировать запросы с учётом этих данных. В этом смысле искусственный интеллект выступает не как диагностический, а как исполнительный инструмент, реализующий дидактические решения, принятые педагогом. Данное обстоятельство ещё раз подтверждает тезис о том, что эффективность использования нейросетевых технологий прямо пропорциональна уровню профессиональной компетенции преподавателя.

Существенное значение имеет применение генеративных моделей при подготовке материалов для тренировки юридического перевода. Данный аспект представляет особый интерес, поскольку перевод юридических текстов предъявляет к обучающемуся комплекс требований, далеко выходящих за рамки собственно языковой компетенции: понимание правовых институтов, знание терминологических соответствий между правовыми системами, владение конвенциями юридического дискурса на обоих языках (Шибеев, 2024). Генеративные модели позволяют создавать тексты для

перевода с заданными параметрами — определённым набором лексических единиц, конкретными грамматическими конструкциями, заданным уровнем сложности и тематической принадлежностью. Это даёт преподавателю возможность контролировать соотношение знакомого и незнакомого материала в тексте, варьируя его в зависимости от того, направлено ли упражнение на закрепление ранее освоенной лексики или на постепенное введение новых единиц.

При анализе сгенерированных переводческих текстов было установлено, что модели наиболее уверенно работают с тематикой, широко представленной в их обучающей выборке: контрактное право, корпоративное управление, общие принципы судопроизводства. Тексты по более узким областям — международное гуманитарное право, налоговое регулирование трансграничных операций, специфика отдельных юрисдикций — генерируются с заметно большим количеством неточностей. В ряде случаев отмечалось смешение терминологии *common law* и *civil law* систем, что для переводческих целей является критической ошибкой. Средняя доля текстов, пригодных для использования без существенной доработки, составила приблизительно 67–72 процента для общеправовой тематики и снижалась до 48–55 процентов для узкоспециализированных областей.

Анализ практики использования различных моделей позволяет зафиксировать ряд устойчивых наблюдений относительно их сравнительных характеристик. ChatGPT демонстрирует наибольшую универсальность и стабильность результатов при работе с юридическим контекстом, однако периодически порождает чрезмерно «сглаженные» формулировки, утрачивающие характерную для юридического дискурса строгость и формальность. Claude отличается более тщательной проработкой стилистической стороны текста, но проявляет склонность к избыточной детализации, что не всегда соответствует формату учебного задания. Gemini в ряде случаев предлагает нестандартные формулировки заданий, которые могут быть методически ценными, однако требуют более тщательной проверки на предмет фактической корректности (Davydova, 2023). Российские модели — YandexGPT и GigaChat — на момент проведения исследования уступали зарубежным аналогам в точности работы с англоязычным юридическим контекстом, однако демонстрировали удовлетворительные результаты при генерации русскоязычных текстов для обратного перевода.

Заслуживает внимания и вопрос о формировании промптовой компетенции преподавателя как отдельного навыка, необходимого для эффективного использования генеративных инструментов. Под промптовой компетенцией понимается способность формулировать запросы к языковой модели таким образом, чтобы получаемый результат максимально соответствовал дидактическим целям (Гаврилов, 2024). Эмпирические наблюдения свидетельствуют о том, что между качеством промпта и качеством сгенерированного материала существует прямая зависимость, причём эта зависимость носит нелинейный характер: незначительное уточнение формулировки запроса — например, указание на конкретную юрисдикцию или добавление требования об использовании определённых коллокаций — может кардинально изменить результат. Напротив, чрезмерно детализированные промпты иногда приводят к тому, что модель «зацикливается» на формальном выполнении всех указанных параметров в ущерб естественности и связности текста.

В ходе работы было также установлено, что оптимальная стратегия использования ИИ-инструментов предполагает не однократную генерацию конечного продукта, а итеративный процесс, включающий последовательное уточнение запроса, анализ промежуточных результатов и корректировку параметров. Преподаватель, фактически, вступает в диалог с моделью, постепенно «настраивая» её на требуемый результат. Этот процесс занимает определённое время, однако значительно меньшее, чем подготовка аналогичных материалов с нуля, и при этом обеспечивает более высокую степень соответствия конечного продукта конкретным параметрам учебного занятия.

Полученные в ходе исследования данные позволяют сформулировать ряд положений, характеризующих текущее состояние интеграции генеративных ИИ-инструментов в преподавание юридического английского языка. Генеративные модели убедительно продемонстрировали свою способность существенно сокращать временные затраты на подготовку учебных материалов различных типов — от заданий на проверку понимания прочитанного до текстов для переводческих упражнений. Экономия времени при подготовке одного занятия, по экспертным оценкам, составляет от 35 до 50

процентов по сравнению с традиционным подходом, предполагающим самостоятельную разработку всех материалов преподавателем. Вместе с тем эта экономия достигается лишь при условии, что преподаватель обладает достаточной квалификацией для критической оценки и корректировки сгенерированного контента.

Сквозной характеристикой, объединяющей все рассмотренные направления применения ИИ, является неустраняемая необходимость экспертного контроля со стороны преподавателя. Ни одна из протестированных моделей не продемонстрировала способности генерировать учебные материалы, полностью готовые к использованию без дополнительной проверки и редактирования (Сысоев, 2025). Доля материалов, требующих корректировки, варьируется от 22 до 52 процентов в зависимости от типа задания, тематической области и используемой модели, однако полностью безошибочная генерация не была зафиксирована ни в одном из наблюдаемых случаев. Это обстоятельство имеет принципиальное методологическое значение: генеративный искусственный интеллект в его нынешнем состоянии представляет собой инструмент усиления, а не замещения преподавательской деятельности.

Немаловажным результатом анализа является также выявление определённой корреляции между уровнем специализации тематики и надёжностью генерируемых материалов. Общеюридическая проблематика — основы договорного права, структура судебной системы, базовые процессуальные понятия — обрабатывается моделями с существенно более высокой степенью точности, чем узкоспециализированные вопросы. Это наблюдение имеет практическое значение для планирования использования ИИ-инструментов: на начальных этапах обучения, когда преобладает работа с базовой юридической терминологией и общими правовыми концепциями, степень доверия к автоматически сгенерированным материалам может быть выше, тогда как на продвинутых этапах, предполагающих работу с узкоспециализированным контентом, объём необходимой экспертной корректировки возрастает.

Заключение

Интеграция генеративных инструментов искусственного интеллекта в преподавание английского языка для специальных целей студентам юридических направлений обнаруживает значительный дидактический потенциал, реализация которого, однако, требует соблюдения ряда принципиальных условий. Опыт практического применения больших языковых моделей при подготовке учебных материалов — заданий на проверку понимания, грамматических мини-текстов, визуальных опор, упражнений на рециркуляцию и переводческих текстов — свидетельствует о том, что эти инструменты способны сократить временные затраты преподавателя на подготовку к занятиям в среднем на 35–50 процентов, одновременно обеспечивая высокую степень адаптации материалов к конкретным параметрам учебного процесса. Полученные результаты позволяют утверждать, что генеративные модели занимают вполне определённое место в системе средств преподавателя ESP — они наиболее эффективны именно в качестве инструмента оперативного создания и адаптации учебного контента, а не в качестве автономного источника знаний или замены педагогической экспертизы.

Вместе с тем проведённый анализ выявил устойчивую зависимость качества генерируемых материалов от двух ключевых факторов: профессиональной компетенции преподавателя и точности формулировки запроса к модели. Доля материалов, требующих корректировки, колеблется от примерно пятой части до более чем половины сгенерированного объёма, причём этот показатель возрастает при обращении к узкоспециализированной тематике. Наиболее частотные типы ошибок — стилистические неточности в употреблении юридической терминологии, смешение понятий различных правовых систем и фактические «галлюцинации» — требуют от преподавателя не только языковой, но и предметной компетенции. Именно это обстоятельство определяет границы применимости рассматриваемых инструментов: они продуктивны в руках специалиста, обладающего глубоким пониманием как лингвистических, так и правовых аспектов учебного материала, и в значительной мере бесполезны или даже потенциально вредны при отсутствии такой экспертизы.

Набор компетенций, необходимых преподавателю для эффективного использования ИИ-инструментов, включает способность к критическому отбору и анализу текстов и лексико-грамматических

единиц, переводческую квалификацию, понимание методических задач обучения, владение принципами формулирования запросов к языковой модели и, что не менее важно, осознание этических границ применения цифровых технологий в образовании. Последний аспект приобретает особое значение в контексте юридического образования, где точность, достоверность и ответственность за каждую формулировку являются не просто желательными, но профессионально обязательными характеристиками.

Практическая ценность полученных результатов состоит в возможности их использования при организации методической работы на кафедрах иностранных языков юридических вузов, при разработке рекомендаций по применению ИИ-инструментов в преподавательской практике и при проектировании программ повышения квалификации преподавателей ESP. Сформулированные наблюдения относительно сравнительных характеристик различных генеративных моделей, типичных ошибок и стратегий итеративной работы с нейросетью могут служить ориентиром для преподавателей, начинающих интегрировать эти инструменты в свою профессиональную деятельность.

Генеративный искусственный интеллект, при всех его впечатляющих возможностях, остаётся инструментом — мощным, быстрым, универсальным, но инструментом, эффективность которого целиком определяется квалификацией того, кто его использует. В сфере преподавания юридического английского языка, где цена ошибки в формулировке или терминологическом соответствии может быть особенно высока, этот тезис приобретает не теоретическое, а самое непосредственное практическое значение.

Список литературы

1. Алейникова Д.В., Семенова В.В. Обучение межкультурной коммуникации на французском языке в условиях расширения сферы применения искусственного интеллекта (на примере предметной области "юриспруденция") // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. No. 4. 11 с.
2. Гаврилов М.В. Методическая модель обучения студентов-юристов составлению правовых документов на иностранном языке посредством инструментов искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. No. 6. С. 1452–1466.
3. Гаврилов М.В. Методические принципы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на иностранном языке на базе технических решений искусственного интеллекта // Державинский форум. 2025. Т. 9. No. 2. С. 156–161.
4. Гаврилов М.В. Организационные и педагогические условия обучения студентов-юристов составлению правовых документов на иностранном языке посредством инструментов искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. No. 5. С. 1218–1235.
5. Гаврилов М.В. Технология обучения студентов-юристов использовать инструменты искусственного интеллекта при составлении правовых документов на иностранном языке // Державинский форум. 2024. Т. 8. No. 3 (31). С. 338–342.
6. Даниелян А.С. Размышления по поводу применения искусственного интеллекта при обучении студентов-юристов // Евразийский юридический журнал. 2024. No. 6 (193). С. 449–450.
7. Ефимцева Т.В., Жукова Е.Э. Последствия использования искусственного интеллекта в процессе обучения в юридическом вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. 2025. Т. 29. No. 2. С. 544–561.
8. Кудряшова С.В. Роль искусственного интеллекта в языковом образовании (на примере французского языка в сфере юриспруденции) // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2024. No. 3. С. 68–80.
9. Нестерова Е.А. Использование искусственного интеллекта при обучении студентов: правовой аспект // Огарёв-Online. 2024. No. 16 (217). С. 32–40.
10. Полюдова Е.Н. Искусственный интеллект в развитии лингвистического опыта студентов неязыковых вузов (на примере преподавания английского языка в юридическом вузе) // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). 2025. No. 10 (134). С. 159–166.

11. Скуйбедина О.Н., Лагутцева-Ногина Т.А. Особенности использования искусственного интеллекта студентами транспортного вуза в процессе изучения английского языка в юриспруденции // Транспортное право и безопасность. 2025. No. 3 (55). С. 209–214.
12. Сысоев П.В., Булочников С.Ю., Сорокин Д.О. Инструменты искусственного интеллекта в предметно-языковом интегрированном обучении студентов-юристов // Язык и культура. 2025. No. 70. С. 245–260.
13. Сысоев П.В., Харин В.В., Гаврилов М.В. Методика обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов искусственного интеллекта в рамках интегрированного курса // Язык и культура. 2024. No. 67. С. 272–289.
14. Шибеев Д.В. Содержание и методика преподавания курса "системы искусственного интеллекта" в юридическом вузе // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). 2024. No. 10 (122). С. 150–158.
15. Davydova I., Andronov I., Zhurylo S., Zubar V., Iliopol I. Prospects for the use of artificial intelligence in jurisprudence: from the educational process to legal practice. The experience of china // Eduweb. 2023. T. 17. No. 4. С. 87–95.

The use of artificial intelligence tools in teaching legal students the language of their specialty

Anastasia S. Nikitina

Specialist-expert

MGIMO

Moscow, Russia

a-believa@ya.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.03.2026

Accepted 22.03.2026

Published 28.03.2026

UDC 37.013

DOI 10.25726/t4390-7175-2117-t

EDN THZPBZ

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The digital transformation of higher education has led to the emergence of generative artificial intelligence models that can create educational content and simulate professional discourse, which is particularly important for teaching English to legal students. The specificity of working with unadapted authentic legal texts, which are characterized by high terminological density, complex syntax, and multi-level argumentation, leads to a lack of didactic resources. This lack is overcome through the generation of true/false tasks, mini-texts for practicing grammatical structures in a professional context, visual materials using specialized services, exercises for recycling lexical and grammatical material, and texts for practicing legal translation. A comparative analysis of various models reveals their strengths and weaknesses in terms of terminology accuracy, stylistic consistency, and susceptibility to hallucinations, while noting a direct correlation between the quality of the results and the wording of the prompts and the level of the teacher's expertise. The use of these tools can reduce the time required for preparation by 35-50 percent, but it requires mandatory verification and adjustment of the generated content, especially in highly specialized areas of law. Thus, generative artificial intelligence acts as an effective auxiliary tool that expands the didactic capabilities of the teacher while maintaining its central role in ensuring

the authenticity and methodological value of educational materials in the context of developing the professional language competence of future lawyers.

Keywords

artificial intelligence, generative models, English for specific purposes, legal education, didactic potential.

References

1. Alenikova D.V., Semenova V.V. Teaching intercultural communication in French in the context of expanding the scope of application of artificial intelligence (using the subject area "law") // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2022. Vol. 10. No. 4. 11 p.
2. Gavrilov M.V. Methodological model of teaching law students to compose legal documents in a foreign language by means of artificial intelligence tools // Vestnik Tambovskogo universiteta. Series: Humanities. 2023. Vol. 28. No. 6. Pp. 1452–1466.
3. Gavrilov M.V. Methodological Principles of Teaching Law Students to Draft International Legal Documents in a Foreign Language Based on Artificial Intelligence Technical Solutions // Derzhavinsky Forum. 2025. Vol. 9. No. 2. Pp. 156–161.
4. Gavrilov M.V. Organizational and pedagogical conditions for teaching law students to compose legal documents in a foreign language using artificial intelligence tools // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2023. Vol. 28. No. 5. Pp. 1218–1235.
5. Gavrilov M.V. Technology of Teaching Law Students to Use Artificial Intelligence Tools in Drafting Legal Documents in a Foreign Language // Derzhavinsky Forum. 2024. Vol. 8. No. 3 (31). Pp. 338–342.
6. Danielyan A.S. Reflections on the use of artificial intelligence in teaching law students // Eurasian Law Journal. 2024. No. 6 (193). Pp. 449–450.
7. Efimtseva T.V., Zhukova E.E. The consequences of using artificial intelligence in the process of training at a law school // Bulletin of the Russian University of Friendship of Peoples. Series: Legal Sciences. 2025. Vol. 29. No. 2. Pp. 544–561.
8. Kudryashova S.V. The Role of Artificial Intelligence in Language Education (on the Example of French in the Field of Law) // Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Problems of Linguistics and Pedagogy. 2024. No. 3. Pp. 68–80.
9. Nesterova E.A. The use of artificial intelligence in teaching students: a legal aspect // Ogarev-Online. 2024. No. 16 (217). Pp. 32–40.
10. Polyudova E.N. Artificial Intelligence in the Development of Linguistic Experience of Students of Non-Language Universities (on the Example of Teaching English at a Law University) // Vestnik Universiteta imeni O.E. Kutafina (MGYuA). 2025. No. 10 (134). Pp. 159–166.
11. Skuibedina O.N., Laguttseva-Nogina T.A. Features of the use of artificial intelligence by students of a transport university in the process of learning English in jurisprudence // Transport law and security. 2025. No. 3 (55). Pp. 209–214.
12. Sysoev P.V., Bulochnikov S.Yu., Sorokin D.O. Artificial Intelligence Tools in Subject-Language Integrated Learning for Law Students // Language and Culture. 2025. No. 70. Pp. 245–260.
13. Sysoev P.V., Kharin V.V., Gavrilov M.V. Methodology of Teaching Law Students to Draft International Legal Documents Based on Artificial Intelligence Tools within the Framework of an Integrated Course // Language and Culture. 2024. No. 67. Pp. 272–289.
14. Shibaev D.V. The content and teaching methods of the course "artificial intelligence systems" in law school // Bulletin of the O.E. Kutafin University (MGUA). 2024. No. 10 (122). Pp. 150–158.
15. Davydova I., Andronov I., Zhurylo S., Zubar V., Iliopol I. Prospects for the use of artificial intelligence in jurisprudence: from the educational process to legal practice. The experience of china // Eduweb. 2023. Vol. 17. No. 4. Pp. 87–95.

Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика»
Том 16 (2026). № 3-1
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 30.03.2026.

© Учредитель ИП Подколзин М.М., 2026

Online media «Education management review»
Volume 16 (2026). Issue 3-1
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 30.03.2026.

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2026



ЗНАНИЕ - СИЛА!

ВРЕМЯ УЧИТЬСЯ!

ВПЕРЕД К УСПЕХУ!