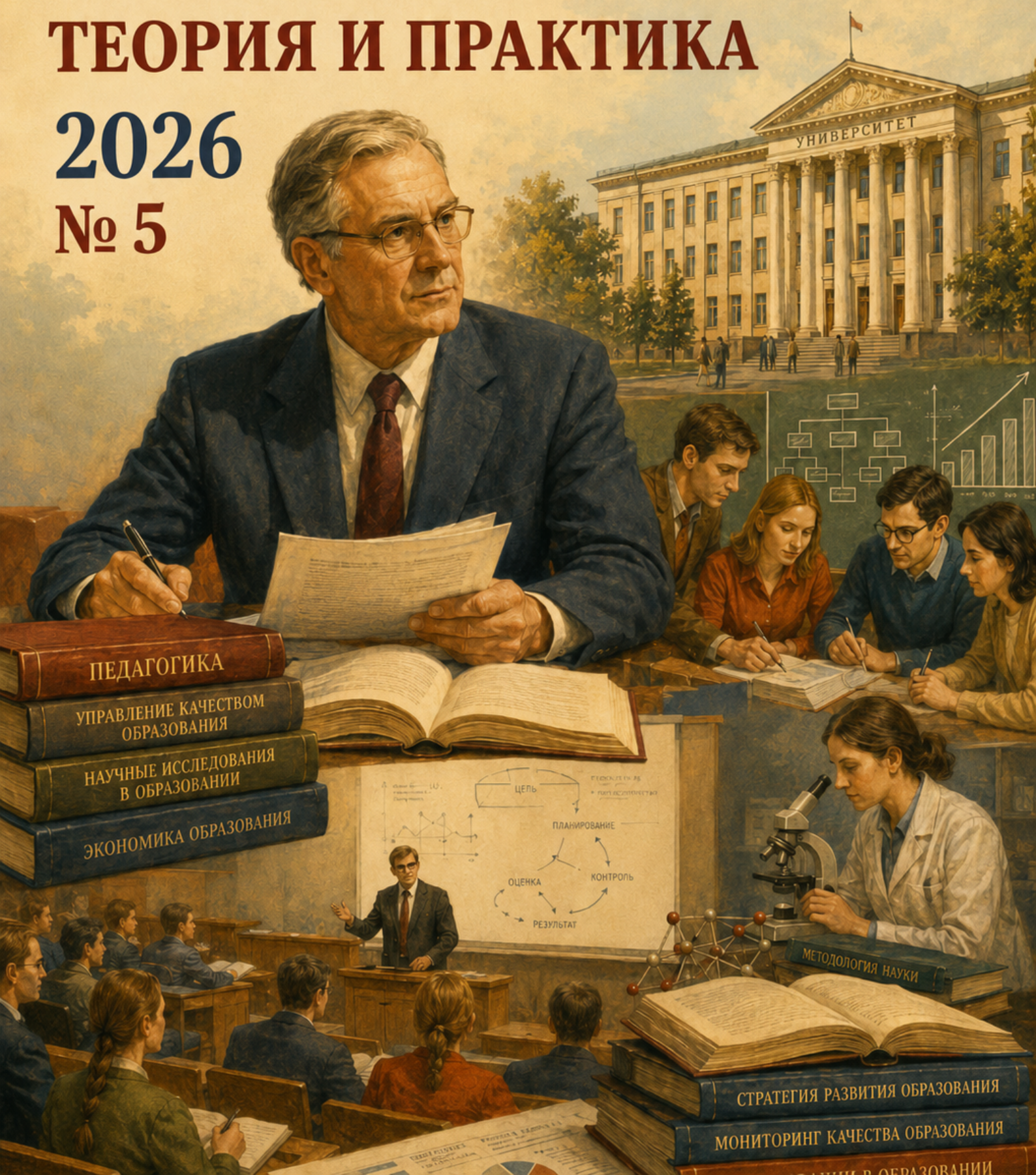


УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

2026

№ 5



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Татьяна Александровна Казакова, Алевтина Леонидовна Кормильцева, Анна Павловна Бритаева, Евгения Юрьевна Бузакова Актуализация стартапов как инструмента реализации выпускной квалификационной работы	16
Елена Анатольевна Гаджиева Картографическая компетентность в структуре профессиональной подготовки современного специалиста туристской индустрии	25
Наталья Алексеевна Удовика, Артем Михайлович Левчин, Елена Валентиновна Гордиенко Пример практикоориентированного обучения студентов на специалитете	33
Юлия Александровна Иванцова, Владлена Владимировна Лысенко, Екатерина Викторовна Никитина, Мария Александровна Зубкова Формирование профессионально-коммуникативной компетенции студентов морского института при обучении английскому языку на основе аутентичных судовых документов	45
Елена Петровна Архиповская Интегративная модель сопровождения студентов как условие формирования проектировочной компетенции в период производственной практики	57
Екатерина Александровна Дюсембаева, Лариса Викторовна Мамедова Психолого-педагогическое сопровождение студентов I курса среднего профессионального образовательного учреждения в адаптационный период	69
Шоира Абдуганиевна Ишматова Компетентностный подход в системе гуманитарного образования: интерактивные технологии, фасилитация и формирование коммуникативных компетенций студентов	79
Дарья Максимовна Горячева, Юлия Николаевна Бирюкова Языковая личность врача в системе подготовки иностранных студентов- медиков в условиях цифровизации здравоохранения	90
Анна Павловна Бритаева, Татьяна Анатольевна Гришина, Юрий Сергеевич Гришин Исследование педагогического пространства высшей школы в контексте самосовершенствования преподавателей	98

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

- Рената Юрьевна Гурниковская, Тимур Васильевич Луговой,
Анна Павловна Новодерова, Майрам Чоршанбиевна Чорбаншиева,
Виктория Леонидовна Шимитило
Проектирование профессионально-ориентированных кейсов по
математическому анализу, линейной алгебре и аналитической геометрии с
использованием открытых образовательных ресурсов 108
- Ислам Мамед Оглы Джолиев, Байрамгельды Муджевурович Сапаров,
Татьяна Евгеньевна Могилевская, Дмитрий Ринатович Гареев,
Олег Сергеевич Рогов
Оценка эффективности гибридного формата секционных занятий по спорту в
вузе с сочетанием онлайн планирования тренировки и офлайн практики для
оптимизации нагрузки и самоконтроля 119
- Анастасия Владимировна Осипова
Влияние геймификации на мотивацию и учебную вовлеченность студентов
экономических специальностей 131
- Владислав Сергеевич Нелюбин
Цифровые средства подхода «Английский для специальных целей» для
формирования профессионально-языковой компетенции у IT-специалистов:
сравнительный анализ и критерии отбора 138
- Евгения Евгеньевна Зенченкова
Возрождение традиций: патриотическое воспитание старшеклассников при
подготовке к сдаче комплекса ГТО на уроках физической культуры 151
- Ислам Мамед Оглы Джолиев, Байрамгельды Муджевурович Сапаров,
Прокопий Николаевич Канев, Леонид Игоревич Смернягин,
Эдуард Юрьевич Башмаков
Вариативная программа физической подготовки для обучающихся с
различными типами мотивации достижения цели и её влияние на показатели
физического и психического благополучия 162
- Ольга Олеговна Матсон, Надежда Юрьевна Ямщиколва
Актуальность сленга в современном английском и его влияние на языковую
компетенцию учащихся 173
- Алла Николаевна Крамаренко, Юлия Александровна Соколова,
Елена Владимировна Реди, Юлия Хен-Суновна Ким
Интеграция цифрового контента в содержание рабочих программ дисциплин в
высшем образовании 187

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Рената Юрьевна Гурниковская, Тимур Васильевич Луговой, Анна Павловна Новодерова, Майрам Чоршанбиевна Чорбаншиева, Виктория Леонидовна Шимитило Совершенствование методики преподавания дисциплин «математический анализ» и «линейная алгебра и аналитическая геометрия» на основе анализа больших данных в LMS вуза	196
Оксана Анатольевна Рябущенко Искусственный интеллект в образовании: аспекты регулирования и этики	208
Расиля Рафиковна Нурмиева, Айгуль Тимергалиевна Хусаинова, Роза Рафаиловна Закирова Особенности трансформации методики преподавания в условиях использования искусственного интеллекта, цифровых платформ и адаптивных образовательных ресурсов	218
Валентин Константинович Ефремов Эффективность адаптивной системы еженедельного тестирования при обучении дисциплине «Основы информационной безопасности»	231
Дарья Сергеевна Дармодехина Цифровая образовательная среда как ресурс организации командного взаимодействия старшеклассников во внеурочной деятельности	241
Елена Николаевна Лекомцева, Надежда Ильинична Голдовская Диагностическая модель оценки риска текучести педагогических кадров в образовательной организации	249

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Никита Юрьевич Соколов Система профориентации учащихся в условиях цифровизации образования	260
Елена Владимировна Сорокина, Елена Викторовна Севостьянова Энергия взаимного развития	267
Максим Алексеевич Ямщиков Цифровая концепция профессионального образования в сфере АПК как конструктивный способ решения проблем развития АПК в целом	274
Юрий Михайлович Бабин Единство природы общества и государства как предмет философского и научного осмысления в концепциях современного естествознания и основах российской государственности	286

Сергей Александрович Храпов, Гульфия Рашитовна Джумагалиева
Образование в условиях цифровой культуры: ценностный анализ 300

Оксана Александровна Кузина, Наталья Николаевна Вецпер,
Екатерина Сергеевна Родченкова, Анна Михайловна Поминова
Концепт «гражданской обороны» в массовом сознании (на примере
студентов/жителей конкретных регионов) 312

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Цзян Гао
От «учебного инструмента» к «партнеру по творчеству»: наблюдения о том, как
генеративный ИИ меняет логику преподавания в области изобразительного
искусства 325

Цянь Шао
Сравнительный анализ культурно-образовательных условий развития детского
вокального искусства в системах музыкального образования Китая и России 338

Дань Ли
Обучение незасекреченному югу: раса, класс и гендер глазами Фолкнера,
Уэлти и современных авторов 350

Вэймин Ли, Ян Ян
Методика интеграции легкоатлетических упражнений в учебно-тренировочный
процесс студентов вузов для развития скоростно-силовых качеств 356

Юэ Ма, Вэй Цай
Инновации и практические исследования модели преподавания русского языка
на основе межкультурной коммуникации 365

Цзюйшэн Цзи
Реформирование системы образования Китая: теоретико-методические
подходы 373

Мми Му, Мария Владимировна Мишаткина
Педагогические условия формирования межкультурной коммуникативной
компетентности у студентов экономических направлений подготовки 383

Шанвэй Лю
Обучение переводу художественных текстов при взаимопроникновении языка
и культуры на примере русско-китайской языковой пары 394

Гун Жоси
Педагогические условия эффективной интеграции технологий искусственного
интеллекта в образовательный процесс 402

Сыюй Ван, Цзюньмэй Ху Образовательные и учебные ресурсы в Центральной Азии: проблемы и перспективы преподавания китайского языка в Таджикистане	413
Пэн Юй, Светлана Анатольевна Шантарович Значение афористики в убеждающем дискурсе	422
Сыно Ван Парадокс индивидуализации в обучении в больших классах: баланс разнообразия и мотивации в преподавании английского языка в старших классах	432
Цзюйшэн Цзи Китайская образовательная система: теория и методика реформирования	442

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Людмила Александровна Паршутина Проблема отбора и структурирования научных знаний для школы в дидактике М. Н. Скаткина и вызовы междисциплинарности в современном куррикулуме	452
Юрий Михайлович Бабин Влияние достижений современной физики биологии и экологии на развитие представлений о человеке обществе и государстве в рамках курса концепций современного естествознания	464
Мария Владимировна Заяц Дореволюционный опыт становления и развития внешкольной работы (на материалах Царицынской губернии)	477
Андрей Николаевич Кохичко, Татьяна Александровна Казакова, Александр Алексеевич Зиновьев, Александр Алексеевич Ивачев Социокультурное пространство развития личности в современной системе образования	485
Елена Викторовна Кобзева Историография педагогического просвещения родителей дошкольников в России второй половины XIX – начала XX веков	494
Ислам Мамед Оглы Джолиев, Байрамгельды Муджевурович Сапаров, Татьяна Евгеньевна Могилевская, Дмитрий Ринатович Гареев, Олег Сергеевич Рогов Влияние семейных практик физической активности и школьной среды на устойчивость здоровьесберегающего поведения подростков в городской и сельской местности	501
Валерия Валерьевна Пономарева, Елена Георгиевна Тимофеева Исторические предпосылки интеграции гуманно-личностного подхода в современную дошкольную практику	512

Валерий Николаевич Тимошенко

Роль проектной и исследовательской деятельности в развитии компетенций
работы с информацией у школьников и студентов

526

CONTENTS

PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

Tatiana A. Kazakova, Alevtina L. Kormiltseva, Anna P. Britaeva, Evgeniya Y. Buzakova Actualization of startups as a tool for the implementation of final qualifying work	16
Elena A. Gadzhieva Cartographic competence in the structure of professional training of a modern specialist in the tourism industry	25
Natalia A. Udovika, Artyom M. Levchin, Elena V. Gordienko An example of practice-oriented teaching of students in a specialty	33
Yuliya A. Ivantsova, Vladlena V. Lysenko, Ekaterina V. Nikitina, Mariya A. Zubkova Building professional communication competence of maritime students through English language teaching based on authentic shipboard documents	45
Elena P. Arkhipovskaya The integrative model of student support as a condition for the formation of design competence during the period of industrial practice	57
Ekaterina A. Dyusembayeva, Larisa V. Mammadova Psychological and pedagogical support for first-year students of a secondary professional educational institution during the adaptation period	69
Shoira A. Ishmatova Competency-based approach in the humanities education system: interactive technologies, facilitation, and the development of students' communicative competencies	79
Daria M. Goryacheva, Yuliya N. Biryukova The linguistic personality of a doctor in the system of training foreign medical students in the context of digitalization of healthcare	90
Anna P. Britaeva, Tatiana A. Grishina, Yuri S. Grishin Research of the pedagogical space of higher educational institutions in the context of teachers' self-improvement	98

TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Renate Yu. Gurnikovskaya, Timur V. Lugovoy, Anna P. Novoderova, Mairam Ch. Chorshanbieva, Victoria L. Shimitilo Designing professionally oriented cases in mathematical analysis, linear algebra and analytical geometry using open educational resources	108

Islam M. Ogly Dzholiev, Bayramgeldy M. Saparov, Tatyana E. Mogilevskaya, Dmitriy R. Gareev, Oleg S. Rogov Assessment of the effectiveness of the hybrid format of sectional sports classes in a university combining online training planning and offline practice for load optimization and self-control	119
Anastasia V. Osipova The influence of gamification on motivation and academic engagement of economics students	131
Vladislav S. Neliubin Digital tools for the English for specific purposes approach to developing professional language competence among IT specialists: comparative analysis and selection criteria	138
Evgeniya E. Zenchenkova Revival of traditions: patriotic education of high school students in preparation for the GTO complex in physical education lessons	151
Islam M. Ogly Dzholiev, Bayramgeldy M. Saparov, Prokopi N. Kanev, Leonid I. Smernyagin, Eduard I. Bashmakov Variable physical training program for students with different types of goal achievement motivation and its influence on indicators of physical and mental well- being	162
Olga O. Matson, Nadezhda Yu. Yamshchikolva Relevance of slang in contemporary English and its impact on learners' linguistic competence	173
Alla N. Kramarenko, Julia A. Sokolova, Elena V. Redi, Julia H. Kim Integration of digital content into the content of working disciplines in higher education	187

DATA SCIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SPACE

Renate Yu. Gurnikovskaya, Timur V. Lugovoy, Anna P. Novoderova, Mairam Ch. Chorshanbieva, Victoria L. Shimitilo Improving the methodology for teaching the disciplines «mathematical analysis» and «linear algebra and analytical geometry» based on big data analysis in a university LMS	196
Oksana A. Ryabushchenko Artificial intelligence in education: aspects of regulation and ethics	208
Rasilya R. Nurmieva, Aigul T. Khusainova, Rosa R. Zakirova Features of the transformation of teaching methodology in the conditions of using artificial intelligence, digital platforms and adaptive educational resources	218

Valentin K. Efremov Effectiveness of an adaptive weekly testing system in teaching the course «Fundamentals of information security»	231
Daria S. Darmodekhina Digital educational environment as a resource for organizing teamwork among senior school students in extracurricular activities	241
Elena N. Lekomtseva, Nadezhda I. Goldovskaya Diagnostic model for assessing teacher turnover risk in educational organizations	249

NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

Nikita Yu. Sokolov The system of vocational guidance for students in the context of digitalization of education	260
Elena V. Sorokina, Elena V. Sevostyanova The energy of mutual development	267
Maxim A. Yamshchikov The digital concept of vocational education in the field of agriculture as a constructive way to solve the problems of the development of agriculture in general	274
Yuriy M. Babin The unity of nature, society and the state as a subject of philosophical and scientific reflection in the conceptions of contemporary natural science and the foundations of Russian statehood	286
Sergey A. Khrapov, Gulfiya R. Dzhumagalieva Education in the conditions of digital culture: a value analysis	300
Oksana A. Kuzina, Natalya N. Vetsper, Ekaterina S. Rodchenkova, Anna M. Pominova The concept of «civil defense» in mass consciousness (on the example of students/residents of specific regions)	312

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Jiang Gao From «educational tool» to «creative partner»: observations on how generative AI changes the logic of teaching in the field of fine arts	325
Qian Shao Comparative analysis of cultural and educational conditions for the development of children's vocal art in the systems of music education in China and Russia	338

Dan Li Teaching the unsilenced south: race, class, and gender in Faulkner, Welty and contemporary voices	350
Weiming Li, Yang Yang Methodology for integrating track and field exercises into the educational and training process of university students for the development of speed-strength qualities	356
Yue Ma, Wei Cai Innovations and practical research of the Russian language teaching model based on intercultural communication	365
Jiusheng Ji Reforming the Chinese education system: theoretical and methodological approaches	373
Mmi Mu, Maria V. Mishatkina Pedagogical conditions for the formation of intercultural communicative competence among students of economics programs	383
Shangwei Liu The interpenetration of language and culture in the translation of literary texts, taking the Russian-Chinese language pair as an example	394
Gong Josi Pedagogical conditions for the effective integration of artificial intelligence technologies into the educational process	402
Siyu Wang, Jiongmei Hu Educational and learning resources in central asia: localization, access, and teacher capacity in Chinese language education (with Tajikistan as an empirical case)	413
Peng Yu, Svetlana A. Shantarovich The significance of aphoristics in persuasive discourse	422
Sinuo Wang The paradox of individualization in teaching in large classrooms: the balance of diversity and motivation in teaching English in high school	432
Jusheng Ji The Chinese education system: theory and methodology of reform	442

APPLIED RESEARCH

Lyudmila A. Parshutina Problem of selecting and structuring scientific knowledge for school in M. N. Skatkin's didactics and challenges of interdisciplinarity in modern curriculum	452

Yuri M. Babin Influence of achievements in modern physics, biology, and ecology on the development of ideas about human beings, society, and the state within the course on concepts of modern natural science	464
Maria V. Zayats Pre-revolutionary experience in the formation and development of supplementary activities (based on the materials of the Tsaritsyn Governorate)	477
Andrey N. Kokhichko, Tatiana A. Kazakova, Alexander A. Zinoviev, Alexander A. Ivachev Socio-cultural space of personality development in the modern educational system	485
Elena V. Kobzeva Historiography of pedagogical education of parents of preschoolers in Russia in the second half of the 19th – early 20th centuries	494
Islam M. Ogly Dzholiev, Bayramgeldy M. Saparov, Tatyana E. Mogilevskaya, Dmitriy R. Gareev, Oleg S. Rogov Impact of family physical activity practices and school environment on the sustainability of health-preserving behavior among adolescents in urban and rural areas	501
Valeria V. Ponomareva, Elena G. Timofeeva Historical prerequisites for the integration of a humane and personal approach into modern preschool practice	512
Valery N. Timoshenko The role of project and research activities in developing information competencies among schoolchildren and students	526

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуализация стартапов как инструмента реализации выпускной квалификационной работы

Татьяна Александровна Казакова

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Русского и иностранных языков
Академия ФСИН России
Рязань, Россия
tina4242@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Алевтина Леонидовна Кормильцева

Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры Английской филологии и межкультурной коммуникации
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета
Елабуга, Россия
kormilcevaa@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Анна Павловна Бритаева

Старший преподаватель
Российский государственный университет туризма и сервиса
Москва, Россия
annabritaeva@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Евгения Юрьевна Бузакова

Преподаватель кафедры Физического воспитания и спорта
Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова
Санкт-Петербург, Россия
buzakova_eiu@voenmeh.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.03.2026

Принята 17.04.2026

Опубликована 30.05.2026

УДК 378

DOI 10.25726/t2780-8191-6573-s

EDN PBIDFA

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В работе авторы исследуют инновационный формат выполнения и защиты выпускной квалификационной работы в виде стартапа. Представление результатов научной деятельности в контексте реального бизнес-проекта отражает не только учебные, но и профессиональные компетенции студентов. Это форма подготовки и защиты ВКР, подразумевающая выполненный студентом (самостоятельно или в составе команды) бизнес-проект по разработке и/или коммерциализации результатов научно-исследовательской и опытно-конструкторской деятельности. Он способен не только

повысить мотивацию к дальнейшему повышению квалификации, но и реализовать на практике те идеи, которые были созданы в процессе обучения, получить экспертную оценку разработок и увидеть реальные перспективы их воплощения. Однако данная форма защиты выпускной квалификационной работы является относительно новой и поэтому ее реализация связана с некоторыми трудностями как для преподавателей, так и для студентов. Авторы в исследовании предпринимают попытки не только охарактеризовать стартап в качестве диплома, определить основные риски, но и разработать рекомендации по успешной защите и апробации. Проводится сравнение традиционной формы защиты выпускной квалификационной работы и стартапа и выявляются дифференциальные характеристики.

Ключевые слова

стартап, выпускная квалификационная работа, экспертная оценка, научно-исследовательская деятельность, бизнес-проект, высшее образование, профессиональная консультация, студенческое предпринимательство.

Введение

Инновации, затрагивающие высшее образование, включаются в различные его компоненты, в том числе, в формы промежуточной и итоговой аттестации студентов. Изменилось не только содержание, но и назначение выпускных квалификационных работ. Это обусловлено актуализацией практической подготовки специалистов, необходимостью комплексного формирования у них необходимых профессиональных умений и навыков, и их апробации в практической деятельности.

Те компетенции и навыки, которые являют собой приоритетные образовательные результаты в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, в реалиях современности осмысливаются по-новому, в процессе развития профессиональной деятельности, предпринимательства, студенческих инициатив, направленных на полноценное использование ресурсов специалиста, раскрытие его потенциала, создание проектов, приносящих доход. Это повышает мотивацию студентов к учебной деятельности, к разработке инновационных творческо-научных продуктов, а в контексте экспертной оценки потенциальные работодатели на защите получают возможность подбора высококвалифицированных кадров, интеграции в практику интересных, прибыльных разработок (Афанасьева, 2024).

При этом, рассматривая стартап в качестве выпускной квалификационной работы, т.е. формы итоговой аттестации студентов по различным направлениям, оцениваются не только профессиональные компетенции, но и финансовая грамотность, осведомленность студента как разработчиков проектов о ситуации на рынке, наиболее востребованных направлениях исследований. Подобная интеграция компетенций повышает ценность будущего специалиста в глазах экспертов, которые могут присутствовать на защите, увеличивает шансы на выгодное трудоустройство. Как обучающийся, студент в этом случае демонстрирует личностные качества, профессиональные умения и навыки, которые также оцениваются, но уже в контексте освоения учебных дисциплин (Семенова, 2025).

В последние годы национальные образовательные проекты, технологические инициативы ориентированы на интеграцию науки и практики и стимулируют сотрудничество вузов и бизнес-сообществ. В этом же контексте актуализируется необходимость функционирования не только технологического предпринимательства, но и, как его проявления, студенческого стартап-проектирования, которое имеет образовательно-предпринимательский характер (Столяров, 2024).

В связи с этим необходимо конкретизировать цель исследования – определить основные характеристики стартапа в качестве инструмента реализации выпускной квалификационной работы. Объектом возможно выделить разработку и реализацию стартапа, предметом – предпринимательские характеристики выпускной квалификационной работы.

Материалы и методы исследования

На настоящий момент в педагогической науке и практике высшего образования проведено немало исследований, отражающих интеграцию новых форм аттестации в процесс оценивания качеств знаний студентов, сформированности их профессиональных компетенций.

Ряд авторов (И.Б. Шуванов, В.П. Шуванова, М.С. Круглова) подчеркивают значимость профессиональной готовности к разработке стартапов в контексте подготовки выпускной квалификационной работы. Исследование готовности позволит сделать выводы об уровне отраслевой подготовки, о мотивации студентов к развитию предпринимательских способностей.

Публикации Т.А. Галынчик, С.В. Даниловой, Я.Д. Агеева посвящены анализу эффективности использования стартапов в качестве выпускных квалификационных работ и в дополнение к ним важно изучить мнение А.В. Кирьяковой, Н.В. Спешиловой, О.Г. Гореликовой-Китаевой, выявляющих проблемы интеграции стартапов в процесс итоговой аттестации (Галынчик, 2025; Кирьякова, 2021; Стажарова, 2022; Стажарова, 2023).

Результаты и обсуждение

Развитие студенческого предпринимательства является одной из основных задач как современного высшего образования, так и различных сфер промышленности и производства. Это обусловлено разработкой ряда федеральных документов (стандартов, методических рекомендаций), подчеркивающих значимость подготовки высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов, обеспечения соответствия профессиональной деятельности тому образованию, которое получают студенты.

2021 год в России был объявлен годом науки и технологий (Ершова, 2023), именно в связи с этим актуализировались вопросы практической подготовки будущих специалистов и были инициированы новые формы обучения и аттестации, отражающие связь с будущей профессией. В том же году Правительством РФ была предложена программа «Стартап как диплом» в рамки национального проекта «Наука и университеты». Позже, в 2022 году, утвердили Концепцию развития и формирования экосистемы молодежного предпринимательства в системе высшего образования.

Безусловно, подобные шаги отражают стратегию развития российского государства, направленную на повышение уровня развития науки, техники, образования, предпринимательской деятельности. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость изменения содержания высшего образования, ориентацию изучения различных дисциплин на достижение определенного социального эффекта.

Как отмечают А.В. Осадчая, К.Е. Бондаренко, С.С. Лазыко (Осадчая, 2025), итоговая аттестация студентов, в том числе, защита выпускной квалификационной работы должна способствовать не только получению определенной оценки, но и выявлению у студентов уровня профессиональной готовности, их умения актуализировать полученные знания в практической деятельности, формированию определенного профессионального опыта. Стартап как инструмент представления выпускной квалификационной работы ориентирован на интеграцию образовательных, предпринимательских и инновационных результатов получения высшего образования. Он позволяет формировать у студентов универсальные, профессиональные и предпринимательские компетенции одновременно, что особенно востребовано в условиях высокой конкуренции на рынке труда. Д.Ю. Смирнов, на которого опираются вышеуказанные авторы, говорит о становлении нового, «предпринимательского» типа университета и, в связи с этим, значимостью интеграции таких образовательных технологий в высшее образование. Смирнов утверждает, что чисто образовательные функции вуза на данный момент дополняются ориентацией методов обучения еще и на подготовку будущих специалистов, которые могут самостоятельно разработать инновационный интеллектуальный продукт, апробировать его и реализовать предпринимательскую деятельность. Автор актуализирует необходимость выхода из «академической изолированности» (Осадчая, 2025), характеризуя при этом стартап как один из инструментов объединения вуза, социума и профессиональной среды. Этот и иные авторы

(Мухамедиева, 2019) отмечают профориентационную направленность стартапов, возможность использовать их как инструменты повышения мотивации и в качестве потенциального бизнес-проекта.

Многие исследователи говорят о том, что в бизнесе и промышленности, в технологических компаниях все чаще университеты рассматриваются в качестве платформы для самореализации и разработки бизнес-проектов и инновационных инициатив. Это позволяет вывести вузы из специфического академического пространства и позиционировать их как полноценных участников федеральных и региональных бизнес-систем. Исходя из этого, вопрос обучения студентов навыкам предпринимательства является не только учебным, в рамках конкретных образовательных дисциплин, но и социальным запросом государства (Стажарова, 2024).

Д.А. Жарый (Жарый, 2020), проводя в своей работе анализ реализации итоговых стартапов, предлагает выделить несколько их специфических характеристик, как образовательного инструмента:

- инновационная идея отражает уровень развития креативности, критического мышления, а также результат поиска новых решений имеющихся профессиональных проблем;
- скорость создания предполагает небольшие, по сравнению с масштабными проектами, сроки разработки, апробации и корректировки. Подобные «экспресс-проекты» как раз интересны в контексте написания выпускной квалификационной работы;
- преимущественно молодежный возраст создателей стартапов позволяет не только обеспечить новизну и «свежесть» идей, но и поддержку различных фондов, организаций, к примеру Федеральное агентство по делам молодежи «Росмолодежь», эксперты которого нередко присутствуют на защите стартапов и рекомендуют их для участия в различных грантовых конкурсах;
- наличие конкретной цели в стартапе, которая отражает его практическую значимость, социальный эффект. Соответствуя требованиям к структуре образовательной технологии и бизнес-проектов, стартап, имеющий конкретную измерительную цель, выполняет функцию инструмента аттестации студентов и инновационной предпринимательской разработки;
- формирование команды является основным фактором, способствующим реальной реализации стартапа. Безусловно, в защите выпускной квалификационной работы участвует один студент, однако для ее апробации, анализа результатов и их представления необходимо участие преподавателей, консультантов-экспертов, специалистов различных компаний и учреждений, что позволяет создать уникальное бизнес-образовательное пространство для развития и самосовершенствования студента как будущего специалиста.

В контексте рассмотренных ранее особенностей нужно подчеркнуть, что стартап может быть и образовательным, и бизнес-инструментом, который ориентирован на становление профессиональной готовности к отраслевой и предпринимательской деятельности студентов вне зависимости от направления подготовки. Гуманитарные науки, технические разработки, естественнонаучные опыты и лабораторные работы могут стать предметом стартапа, их использование будет востребованным в практической области, что активизирует предпринимательский потенциал, повысит самооценку и уверенность в себе студента. Кроме того, теоретические основы разработки стартапа всегда сопровождаются практической апробацией, и это позволяет проанализировать его преимущества, недостатки, выявить риски и определить способы их минимизации.

И.Б. Шуванов (Шуванов, 2022) выделяет основные этапы разработки стартапа, которые необходимо соблюдать при подготовке выпускной квалификационной работы:

1. Зарождение аккумулирует в себе идеи, наработки, позволяет оценить имеющийся уровень знаний и опыта для конкретизации темы и содержания проекта;
2. Становление отражает формирование методологической основы, оформление структуры проекта, подбор ресурсов, определение круга партнеров, команды стартапа;
3. Раннее развитие включает работу на эмпирическом уровне с построением гипотез и траекторий их подтверждения или опровержения;
4. Расширение стартапа отражает апробацию либо результаты корректировки консультантами, экспертами;

5. Зрелость проекта позволяет оформить его в готовый интеллектуальный образовательно-предпринимательский продукт.

На уровне государства, как подчеркивают М.А. Назаров, К.А. Корнилова (Назаров, 2024), это способствует вовлечению молодежи в предпринимательскую деятельность, активизации студенческих предпринимательских проектов («Я в деле», «Студенческие инициативы» и пр.), с одной стороны. С другой – возможно говорить о повышении инвестиционной привлекательности науки, техники, конструкторских разработок, так как создавая стартапы, студенты отражают свое, уникальное видение изучаемой проблемы. Социокультурная среда вуза, по мнению авторов, является наиболее благоприятной для разработки стартапа, так как в течение всего образовательного процесса студенты не только получают необходимые знания и навыки, но и самоопределяются в контексте наиболее важных для них направлений работы, поэтому стартап синтезирует знания, опыт и мотивационные установки студентов, что делает его максимально интересным и качественным. Выражая свое видение в отношении различных технологий профессиональной деятельности, способов решения конфликтов и проблем, студенты в качестве специалистов вырабатывают новые способы освоения рынка труда, создают инновационные механизмы регулирования производственных отношений, что имеет не учебное, а важное социальное значение.

Основным преимуществом стартапа, по мнению И.В. Ершовой и А.Ю. Петракова (Ершова, 2023), является постепенное «встраивание» его тематики в образовательную траекторию студента, что позволяет интегрировать знания из различных дисциплин, использовать опыт практик и стажировок, разрабатывая уникальный продукт. Кроме того, именно в стартапе возможно сочетание рационального, хозяйственного, предпринимательского и творческого компонентов, что обусловлено, отчасти учебным характером проекта как формы представления выпускной квалификационной работы. Поэтому ошибки, неточности возможно скорректировать при подготовке к защите без серьезных негативных последствий. Данное обстоятельство очень важно в контексте того, что «все новое, что отличается от имеющихся на рынке продуктов» (Назаров, 2024) уже несет в себе определенные риски и не всегда может быть успешно реализовано. В учебной среде подобные опасности минимизированы и могут лишь повлечь за собой необходимость доработки либо невысокую оценку на этапе защиты выпускной квалификационной работы.

Это очень важное преимущество, по мнению авторов, так как позволяет обеспечить комфорт, психологическую и предпринимательскую безопасность реализации проекта. Кроме того, стартап проходит не только практическую апробацию, он получает экспертную оценку квалифицированных специалистов, которые анализируют не только методическую грамотность, экономическую обоснованность, но и предпринимательский потенциал, возможные сферы применения, инвестиционную привлекательность. Так как эксперты работают совместно с преподавателями, то происходит всестороннее исследование теоретико-методологических оснований, расчетов, сопоставление поставленной цели и ожидаемых результатов. В процессе подобной экспертизы может быть разработан реальный значимый бизнес-продукт, который, кроме хорошей оценки, принесет еще и финансовый доход либо стабильное рабочее место разработчику.

Рассмотрев преимущества стартапов при защите выпускных квалификационных работ, необходимо также сказать и о сложностях данной формы итоговой аттестации, которые сохраняются несмотря на «проработанность» данной технологии, ее востребованность и значительный образовательный опыт. Подобную важность подчеркивают А.В. Кирьякова, Н.В. Спешилова, О.Г. Гореликова-Китаева (Кирьякова, 2021).

В первую очередь, по мнению М.С. Кругловой, И.Б. Шуванова, В.П. Шувановой (Круглова, 2022), необходимо обращать внимание на образовательный уровень студентов, их мотивацию к предпринимательской деятельности, личностную готовность к разработке стартапа. Проектно-инновационная деятельность требует не только хороших знаний дисциплин, умения проводить расчеты, но и осознания практической значимости данной деятельности, ее эффекта для конкретных сфер промышленности, производства, науки.

Кроме того, в контексте образовательного процесса стартап как диплом завершает процесс теоретической, методологической, практической подготовки студентов, являя собой комплексный результат обучения. Именно поэтому для разработки стартапа необходимо мобилизовать ресурсы как студента, так и преподавателя. Это значит, что преподаватель тоже должен обладать высоким уровнем профессиональной компетентности, широким кругом профессиональных контактов для привлечения консультантов, экспертов при разработке стартапа.

Кроме того, важно понимать, что аттестационный компонент стартапа является не менее важным, чем предпринимательский, поэтому все требования, которые предъявляются к выпускной квалификационной работе, также необходимо применять и к данному проекту. Данный факт актуализирует проблему методологической и методической грамотности студентов и преподавателей в контексте сочетания структуры, технического оформления, научной основы и практической значимости (Стажарова, 2024).

Заключение

Анализ источников литературы позволил сделать выводы о том, что формат разработки стартапов как выпускных квалификационных работ эффективен и целесообразен и представляет значительный интерес для науки, промышленности, производства. В ходе анализа источников литературы были выявлены специфические характеристики стартапа как инструмента представления выпускной квалификационной работы. Данный инструмент универсален и сложен, он представляет совокупность интегративных характеристик образовательной технологии и бизнес-проекта, где возможно оценить не только уровень знаний и умений студентов, но и выявить реальную полезность разработки для конкретной сферы промышленности либо производства. Нынешние работодатели заинтересованы в том, чтобы в профессию приходили не только грамотные, но и инициативные специалисты, обладающие предпринимательскими навыками, умением генерировать новые идеи, принимать эффективные решения.

Именно поэтому при выборе стартапа в качестве формы представления выпускной квалификационной работы студенты получают возможность консультаций экспертов, проведения исследований на реальных практических площадках и потенциальное рабочее место, если их деятельность представляет интерес для руководителя.

Таким образом, подобная форма защиты выпускной квалификационной работы актуальна как для вуза, так и для профессиональной сферы, основным при этом является конкретизация тех компетенций, которые необходимо сформировать у студентов в контексте запросов работодателей, учет образовательного потенциала студентов.

Внедрение стартапа как инновационного инструмента защиты выпускной квалификационной работы и как компонента предпринимательской деятельности студентов предполагает активно включать в обучение современные технологии, повышать уровень профессиональной компетентности, привлекать квалифицированных консультантов и экспертов для сопровождения работы студентов. И в данном случае речь идет не только о повышении качества высшего образования, а о значительных реальных изменениях в различных отраслях жизнедеятельности, где данные проекты возможны к реализации.

Список литературы

1. Афанасьева Л.В. Размышления о проекте локального нормативного акта о подготовке и защите выпускных квалификационных работ в формате «стартап как диплом» // Вопросы права. 2024. № 2. С. 186-191.
2. Галынчик Т.А., Данилова С.В., Агеев Я.Д. Реализация программы «Стартап как диплом» в системе высшего образования // Концепт. 2025. № 5. С. 352-368.
3. Ершова И.В., Петраков А.Ю. Программа «Стартап как ВКР» – драйвер развития молодежного предпринимательства // Вестник Университета им. О.Е. Кутафина. 2023. № 8(108). С. 17-28.

4. Жарый Д.А. Форма защиты диплома - стартап новый подход возможного применения для защиты диплома // ВВО. 2020. № 2(23). С. 72-75.
5. Кирьякова А.В., Спешилова Н.В., Гореликова-Китаева О.Г. Проблемы и преимущества защиты выпускной квалификационной работы в форме стартапа // Вестник ОГУ. 2021. № 1 (229). С. 47-55.
6. Круглова М.С., Шуванов И.Б., Шуванова В.П., Круглова Л.Э. Особенности управления подготовкой выпускной квалификационной работы бакалавра в виде стартапа // Современное образование. 2022. № 4. С. 10-17.
7. Мухамедиева С.А., Трусов А.Н., Трусова Н.М. Стартапы и высшая школа: проблемы и перспективы // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 4(36). С. 140-144.
8. Назаров М.А., Корнилова К.А. Образовательная поддержка студенческого предпринимательства // Концепт. 2024. № 5. С. 239-244.
9. Осадчая А.В., Бондаренко К.Е., Лазыко С.С. Образовательные технологии и организационные модели реализации ВКР в форме стартап-проектов // Индустриальная экономика. 2025. № 4. С. 177-184.
10. Семенова И.А., Ненашкин Н.В. Анализ потенциала предпринимательства в высших учебных заведениях // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право». 2025. № 4. С. 647-653.
11. Стажарова Д. М. Основные этапы создания студенческих стартапов и мероприятия, способствующие этим процессам // КЭ. 2023. № 2. С. 597-614.
12. Стажарова Д. М., Будрина Е. В. Динамика развития студенческих стартапов на базе инновационной инфраструктуры вуза // Экономика и экологический менеджмент. 2022. № 3. С. 3-12.
13. Стажарова Д.М., Хамылёва У.А., Травин Д.Н., Сысоенко М.В. Перспективы студенческих стартапов как источник инноваций // Вестник Академии знаний. 2024. № 3(62). С. 412-419.
14. Столяров С.В. Развитие молодежных стартапов в университетской среде Российской Федерации: актуальные вопросы // Экономические системы. 2024. № 2. С. 66-75.
15. Шуванов И.Б., Шуванова В.П., Круглова М.С., Круглова Л.Э. Исследование готовности обучающихся к разработке выпускной квалификационной работы в виде стартапа // Гуманизация образования. 2022. № 4. С. 21-34.

Actualization of startups as a tool for the implementation of final qualifying work

Tatiana A. Kazakova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Languages
Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia
Ryazan, Russia
tina4242@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Alevtina L. Kormiltseva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Philology and Intercultural Communication
Yelabuga Institute of Kazan (Volga region) federal university
Yelabuga, Russia
kormilcevaa@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Anna P. Britaeva

Senior Lecturer
Russian State University of Tourism and Service
Moscow, Russia
annabritaeva@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Evgeniya Y. Buzakova

Lecturer of the Department of Physical Education and Sports
D.F. Ustinov Baltic State Technical University VOENMEH
Saint Petersburg, Russia
buzakova_eiu@voenmeh.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.03.2026

Accepted 17.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 378

DOI 10.25726/t2780-8191-6573-s

EDN PBIDFA

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In this paper, the authors explore an innovative format for completing and defending a graduate thesis in the form of a startup. The presentation of the results of scientific activity in the context of a real business project reflects not only the academic, but also the professional competencies of students. This is a form of preparation and defense of a thesis, which implies a business project carried out by a student (independently or as part of a team) to develop and/or commercialize the results of research and development activities. He is able not only to increase motivation for further professional development, but also to put into practice the ideas that were created during the training process, receive expert evaluation of the developments, and see the real prospects for their implementation. However, this form of graduate thesis protection is relatively new and therefore its implementation is associated with some difficulties for both teachers and students. The authors of the study attempt not only to characterize a startup as a diploma, identify the main risks, but also to develop recommendations for successful protection and testing. A comparison is made between the traditional form of defense of a graduate thesis and a startup, and differential characteristics are identified.

Keywords

startup, graduation qualification work, expert assessment, research activities, business project, higher education, professional consultation, student entrepreneurship.

References

1. Afanasyeva L.V. Reflections on the draft local regulatory act on the preparation and defense of final qualification works in the startup as a diploma format // Legal issues. 2024. № 2. pp. 186-191.
2. Galynchik T.A., Danilova S.V., Ageev Ya.D. Implementation of the startup as a diploma program in the higher education system // Concept. 2025. № 5. pp. 352-368.
3. Ershova I.V., Petrakov A.Yu. The startup as a final qualifying work program as a driver of youth entrepreneurship development // O.E. Kutafin University bulletin. 2023. № 8(108). pp. 17-28.

4. Zhary D.A. The form of diploma defense: startup as a new approach of possible application for diploma defense // VVO. 2020. № 2(23). pp. 72-75.
5. Kiryakova A.V., Speshilova N.V., Gorelikova-Kitaeva O.G. Problems and advantages of defending a final qualifying work in the form of a startup // OGU bulletin. 2021. № 1(229). pp. 47-55.
6. Kruglova M.S., Shuvanov I.B., Shuvanova V.P., Kruglova L.E. Features of managing the preparation of a bachelor final qualifying work in the form of a startup // Modern education. 2022. № 4. pp. 10-17.
7. Mukhamedieva S A., Trusov A.N., Trusova N.M. Startups and higher school: problems and prospects // Professional education in Russia and abroad. 2019. № 4(36). pp. 140-144.
8. Nazarov M. A., Kornilova K. A. Educational support for student entrepreneurship // Concept. 2024. № 5. pp. 239-244.
9. Osadchaya A.V., Bondarenko K.E., Lazko S.S. Educational technologies and organizational models of implementing final qualifying work in the form of startup projects // Industrial economics. 2025. № 4. pp. 177-184.
10. Semenova I.A., Nenashkin N.V. Analysis of entrepreneurship potential in higher education institutions // Udmurt University bulletin. Series Economics and law. 2025. № 4. pp. 647-653.
11. Stazharova D. M. The main stages of creating student startups and the activities contributing to these processes // KE. 2023. № 2. pp. 597-614.
12. Stazharova D.M., Budrina E.V. Dynamics of the development of student startups on the basis of the innovative infrastructure of the university // Economics and environmental management. 2022. № 3. pp. 3-12.
13. Stazharova D.M., Khamylyova U.A., Travin D.N., Sysoenko M.V. Prospects of student startups as a source of innovation // Academy of knowledge bulletin. 2024. № 3(62). pp. 412-419.
14. Stolyarov S.V. Development of youth startups in the university environment of the Russian Federation: current issues // Economic systems. 2024. № 2. pp. 66-75.
15. Shuvanov I.B., Shuvanova V.P., Kruglova M.S., Kruglova L.E. Research of students readiness to develop a final qualifying work in the form of a startup // Humanization of education. 2022. № 4. pp. 21-34.

Картографическая компетентность в структуре профессиональной подготовки современного специалиста туристской индустрии

Елена Анатольевна Гаджиева

Кандидат географических наук, доцент, декан факультета Естествознания, географии и туризма, заведующий кафедрой Туризма, гостеприимства и сферы обслуживания
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина
Санкт-Петербург, Россия
e.gadzhieva@lengu.ru
ORCID 0000-0001-6363-1270

Поступила в редакцию 07.02.2026

Принята 20.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 378

DOI 10.25726/g5817-3204-0542-w

EDN OXABPF

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается актуальная проблема подготовки квалифицированных кадров для индустрии туризма, где наметился разрыв между традиционными образовательными подходами и новыми требованиями к пространственному мышлению специалистов, продиктованными современными геополитическими и социально-экономическими реалиями. Целью работы является теоретическое обоснование и практическая апробация структурно-содержательной модели формирования картографической компетентности у будущих специалистов сферы туризма. В основе предлагаемой модели лежит разработанный автором информационно-картографический подход. В статье подробно описана поэтапная реализация модели в образовательном процессе Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, включающая освоение дисциплин «Картографическое обеспечение туризма» и «Методы визуализации учебной информации», а также последующую интеграцию сформированных компетенций в профессионально-ориентированную проектную и исследовательскую деятельность. Особое внимание уделяется разработанному учебно-методическому обеспечению, основанному на принципах научности, системности, структурированности, межпредметных связей и практико-ориентированности. Содержание представленного учебно-методического обеспечения в полной мере соответствует действующему федеральному государственному образовательному стандарту по направлению подготовки «Туризм», включая требования к результатам освоения, структуре и условиям реализации программы. Делается вывод о том, что предложенная модель, опирающаяся на феномен графического образа как интегратора знаний, способствует развитию профессионального мышления, повышению познавательной мотивации и конкурентоспособности выпускников. Определены перспективы дальнейших исследований, связанные с разработкой диагностического инструментария и адаптацией модели для других уровней образования.

Ключевые слова

картографическая компетентность, информационно-картографический подход, учебно-методическое обеспечение, пространственное мышление, визуализация информации, графический образ, профессиональная подготовка.

Введение

В отечественной системе высшего образования одним из самых актуальных остается вопрос подготовки кадров для индустрии туризма (Власова, 2008; Довгилевич, 2024; Трофимов, 2022). Острота вопроса обусловлена тем, что между качеством туристских услуг и современного туристского продукта и качеством подготовки будущих профессионалов существует прямая связь (Глузман, 2020; Довгилевич, Дусенко, 2023; Карпова, 2019).

В современных геополитических и социально-экономических условиях профессионал сферы туризма должен обладать не только знаниями об особенностях туристских дестинаций и востребованного туристского продукта, но и уметь работать с информацией, имеющей пространственное распределение (Комиссарова, 2017). Представление о туристско-рекреационном пространстве, об объектах туристского интереса и элементах инфраструктуры дает карта, поскольку она составлена так, что на ней показаны главные и обобщенные черты местности или какого-либо явления, что позволяет установить в случае потребности необходимые закономерности (Комиссарова, 2017).

Актуальность исследования обусловлена наличием противоречия между потребностями туристской индустрии и качеством профессиональной подготовки кадров в системе высшего образования. Ключевым инструментом формирования пространственного мышления выступает карта, однако существующие подходы к обучению не в полной мере обеспечивают развитие профессиональной картографической компетентности у будущих специалистов. Вместе с тем вопрос системного формирования у студентов способности к картографической визуализации, анализу и интерпретации пространственных данных остается недостаточно разработанным в педагогической теории и практике. Это определяет необходимость поиска новых методологических подходов, одним из которых является предлагаемый авторами информационно-картографический подход.

Целью статьи является теоретическое обоснование и практическая апробация структурно-содержательной модели формирования профессиональной картографической компетентности у будущих специалистов сферы туризма на основе информационно-картографического подхода в условиях вузовской подготовки.

Таким образом, разработка и внедрение инновационных подходов и методов обучения не только актуальны, но и выступают в качестве ключевого фактора модернизации образовательного процесса, поскольку современные образовательные технологии открывают новые возможности для обучения (Горбунова, 2025).

Материалы и методы исследования

С целью проверки теоретических выводов и изучения уровня картографической подготовки было проведено исследование, в ходе которого нами использовано несколько методов: анкетирование и тестирование студентов, анализ экспертных оценок и учебно-методических документов. В анкетировании и тестировании участвовали студенты младших и старших курсов бакалавриата по направлению «Туризм». В результате мы определили, насколько сформированы базовые картографические компетенции. Затем был проведен анализ основных профессиональных образовательных программ ведущих российских вузов, осуществляющих подготовку специалистов для сферы туризма. Кроме того, обработаны экспертные мнения представителей профессиональной сферы и представителей академического сообщества. Анкетирование и тестирование помогли выяснить, как студенты оценивают свои картографические навыки и каков уровень их сформированности. Контент-анализ документов об образовании показал, в какой мере картографический компонент присутствует в образовательных программах вузов. Экспертные оценки позволили сделать выводы о необходимости картографической подготовки выпускников туристской специальности.

Результаты и обсуждение

На кафедре туризма, гостеприимства и сферы обслуживания Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина подготовка специалистов с высшим образованием для сферы туризма осуществляется более 25 лет. В ходе обсуждения с ведущими туроператорами Санкт-Петербурга вопроса о качестве реализуемых образовательных программ было отмечено, что выпускники туристских

специальностей не умеют ориентироваться в пространстве туристских дестинаций. Причина этого заключается в отсутствии или слабом развитии пространственного мышления, которое для специалистов в сфере туризма является неотъемлемой частью профессионального мышления.

Понимание пространственных особенностей туристских дестинаций необходимо не только экскурсоводам, это нужно и туроператорам при разработке турпродуктов, и управленцам в сфере туризма, и представителям других профессий в данной индустрии (Комиссарова, 2021). Поэтому в ходе обучения профессии в вузе важно сформировать профессиональную картографическую компетентность.

Для формирования профессиональной картографической компетентности у будущих профессионалов индустрии туризма нами был разработан информационно-картографический подход и этапы для структурно-функциональной модели его реализации. Подробно суть информационно-картографического подхода и особенности его применения в ходе подготовки специалистов для сферы туризма рассматривались нами ранее.

Реализация информационно-картографического подхода в ходе освоения обучающимися основной профессиональной образовательной программы бакалавриата по направлению «Туризм» осуществляется в Ленинградском государственном университете имени А.С. Пушкина. Опираясь на анализ педагогического опыта и данные экспериментальной работы, мы предлагаем структурно-содержательную модель формирования картографической компетенции у будущих специалистов по туризму. Логика построения модели предполагает рассмотрение этого процесса как последовательности этапов:

1. Содержание первого этапа предполагает определение исходного уровня сформированности пространственного мышления и картографической грамотности обучающихся. Для этого применяются методы входного контроля, а также создаются проблемные ситуации, призванные раскрыть роль картографической визуализации в будущей профессии.

2. На втором этапе обучающиеся осваивают учебную дисциплину «Картографическое обеспечение туризма». В результате студенты знают содержание понятий: карта, модель, географическое пространство, генерализация, координаты, картографическая проекция и другие. Используя полученные знания, обучающиеся умеют читать и составлять туристские карты, работать с картографическими моделями, строить элементы графического образа. В итоге они овладевают картографическим методом обучения и исследования.

Для учебной дисциплины «Картографическое обеспечение туризма» нами разработаны и опубликованы учебное пособие, практикум и электронный учебный курс (Комиссарова, 2017). Структура всех элементов учебно-методического обеспечения соответствует содержанию рабочей программы дисциплины. Учебное пособие содержит обширный теоретический материал, позволяющий изучить язык карты, ее элементы, основные картографические произведения, их свойства и особенности, геоинформационные технологии и приемы извлечения информации.

Изучая материалы учебного пособия, студенты знакомятся с особенностями и приемами картографического метода исследовательской деятельности в туризме. В практикуме представлены задания для лабораторных и самостоятельных работ, позволяющие на основе усвоенной теории читать и анализировать картографические произведения, определять местоположение объектов, выполнять измерения и вычисления по карте, необходимые при решении профессиональных задач, а также применять картографический метод в профессиональной деятельности в туризме.

Особенностью наших учебно-методических материалов является опора на фундаментальные представления картографии и инфографики, на генерализацию и наглядность. При этом феномен графического образа выступает интегратором, связующим звеном между абстрактными понятиями и их визуальным воплощением. Понимание и освоение графического образа туристско-рекреационного пространства способствует развитию пространственного мышления, творческих способностей, коммуникативных умений студентов, а также формирует профессиональное мышление будущих специалистов в сфере туризма.

Практико-ориентированный подход, положенный в основу разработанных нами учебно-методических материалов, обеспечивает эффективное усвоение базисного ядра учебной дисциплины. Сформированная картографическая компетентность выпускника позволяет овладеть логическими операциями в профессиональной области, самостоятельно осуществлять поисково-исследовательскую деятельность, повышать пространственную грамотность и принимать обоснованные решения на основе картографического метода исследований в профессиональной деятельности (Добрынина, 2025).

3. На третьем этапе студенты осваивают дисциплину «Методы визуализации учебной информации». В ходе изучения курса обучающиеся изучают содержание понятий «информация», «визуализация», «графема». Продолжается формирование у них пространственного, образного и креативного мышления, что обеспечивает эффективное овладение необходимой профессиональной картографической компетенцией в ходе освоения образовательной программы. Поскольку карта является мощным визуальным источником информации и одним из ее свойств выступает генерализованность, она используется при визуализации информации об окружающем нас пространстве (Комиссарова, 2017).

На основе полученных знаний обучающиеся умеют анализировать и сворачивать учебную информацию при помощи графем разных типов, визуализировать статистическую информацию, а также структурировать и графически представлять текстовую информацию. Таким образом, они овладевают языком графикации как способом представления пространственно распределенной информации. В результате у обучающихся формируется инфографическая компетентность, базирующаяся на знании терминологии и принципов визуализации информации, видов инфографики, на умении считывать данные, выявлять ключевые идеи и закономерности, критически оценивать достоверность и корректность визуализации.

Методическая целесообразность формирования инфографической компетенции обусловлена тем, что одним из базовых дидактических принципов является принцип наглядности (Шаршов, 2022). Инфографика делает сложную информацию простой и понятной за счет задействования зрительной памяти, которая эффективнее вербальной. Кроме того, графическое изображение дает возможность увидеть связи между элементами информации. Другим несомненным преимуществом инфографической компетенции является существенное сокращение времени на восприятие больших объемов информации и увеличение объемов визуальной коммуникации в цифровой среде. Помимо этого, она ускоряет усвоение материала, облегчает запоминание за счет ассоциаций и образов и дает возможность компактно представить значительные массивы данных.

В результате формирования инфографической грамотности происходит развитие метапредметных компетенций. У студентов развиваются аналитическое мышление, креативное мышление, ИКТ-грамотность и коммуникативные навыки. Для дисциплины «Методы визуализации учебной информации» нами разработаны и изданы практикум и электронный учебный курс, а также готовится к изданию учебное пособие.

4. На четвертом этапе в ходе освоения профессиональных дисциплин на основе знаний, умений и владений, сформированных в результате изучения дисциплин, развиваются картографическая и инфографическая компетенции. Ключевой задачей этапа является развитие способности к самостоятельной разработке оригинальных картографических материалов для решения конкретных профессиональных задач. В рамках этапа студентами создаются картосхемы туристских маршрутов, составляются карты туристских ресурсов территорий и проектируются элементы инфографики для презентации турпродукта.

На завершающем этапе на основе сформированных компетенций студенты выполняют учебные исследовательские работы, разрабатывают проекты и выполняют выпускные квалификационные работы. Кроме того, осуществляется анализ и оценка выполненных студентами графических работ. Особое внимание уделяется выявлению типичных затруднений и проектированию траекторий дальнейшего совершенствования картографической и инфографической компетенций.

Основное достоинство картографического метода обучения заключается в способности визуализировать как туристско-рекреационное, так и любое моделируемое пространство в

исследовательских целях (Логинов, 2025; Яковенко, 2025). Данный метод активизирует пространственное мышление за счет вовлечения обоих полушарий головного мозга, а также интегрирует художественную и логическую составляющие познавательной деятельности. Использование образно-символического способа передачи информации обеспечивает формирование абстрактных представлений о прообразе, объективно существующем в действительности.

Особого внимания заслуживают уникальные возможности картографического метода обучения, сопряженные с профессионально значимым качеством специалистов по туризму, с умением визуализировать понятия посредством графических форм (Верещака, 2021). Это умение вырабатывается в ходе работы с топографической картой. В равной степени это относится и к мелкомасштабным картам.

Анализ основных профессиональных образовательных программ бакалавриата по направлению «Туризм» показал, что в ряде вузов картографический метод обучения недооценен и не применяется в процессе профессиональной подготовки. Эксперты выделяют несколько ключевых факторов, ограничивающих его внедрение. Одна из причин заключается в том, что при проектировании образовательных программ руководители отдают приоритет экономическим и технологическим дисциплинам. Существует несоответствие между реальным потенциалом метода и его незначительным использованием при реализации учебных дисциплин и модулей.

Встречается мнение, что картографическая подготовка не обязательна для специалиста по туризму. Кроме того, дидактическое представление о картографии имеет довольно ограниченный круг специалистов. Еще одной из нерешенных проблем профессиональной подготовки в сфере туризма выступает недостаточное учебно-методическое сопровождение картографического блока. Недостаточно систематизированных изданий, сочетающих основы картографии с прикладными задачами туристической индустрии.

В ходе исследования нами проведен анализ мнений экспертов о возможности использования информационно-картографического подхода в системе подготовки будущих профессионалов. Результаты опроса экспертов свидетельствуют о признании данного подхода значимым компонентом профессиональной подготовки специалиста в сфере туризма. Эксперты подтвердили, что работа с картой развивает у студентов способность видеть туристско-рекреационное пространство как единую систему.

Кроме того, высоко оценено внедрение приемов графикации для перевода сложной учебной информации в визуальную форму. Специалисты отметили, что выпускник туристской специальности должен уметь читать и создавать туристские картографические произведения, владеть методами геоинформационного анализа для оценки рекреационного потенциала территорий, оптимизации маршрутов, анализа поведенческих паттернов посетителей и стратегического пространственного планирования, обеспечивая переход к модели устойчивого развития туризма.

Разработанная нами концепция картографической подготовки будущих специалистов в сфере туризма на основе информационно-картографического подхода направлена на рост познавательной мотивации обучающихся, формирование у них профессионального мышления, а также умений и навыков работы с пространственно распределенной информацией при помощи картографических произведений. Это позволяет выпускникам выполнять сложные профессиональные задачи, требующие креативности, и быть более конкурентоспособными на рынке труда.

Заключение

Проведенное исследование и многолетний опыт реализации представленной структурно-содержательной модели в Ленинградском государственном университете имени А.С. Пушкина позволяют утверждать, что формирование профессиональной картографической компетентности у будущих специалистов сферы туризма должно носить системный и поэтапный характер. Эффективность данного процесса обеспечивается интеграцией информационно-картографического подхода в структуру основной профессиональной образовательной программы.

Логика развертывания модели от диагностики исходного уровня пространственного мышления через фундаментальное освоение языка карты в рамках дисциплины «Картографическое обеспечение туризма» к развитию навыков визуализации информации в курсе «Методы визуализации учебной информации» и, наконец, к их самостоятельной реализации в профессионально ориентированной проектной и исследовательской деятельности представляется методологически обоснованной. Такая последовательность позволяет не только сформировать у обучающихся систему знаний о картографическом методе исследования, но и развить метапредметные компетенции, включая аналитические и креативные способности, необходимые для работы с пространственно распределенной информацией в условиях цифровой трансформации отрасли.

Разработанное учебно-методическое обеспечение, основанное на принципах генерализации, наглядности и практико-ориентированности, выступает деятельностной основой реализации информационно-картографического подхода. Опора на феномен графического образа как интегратора абстрактного знания и его визуального воплощения способствует формированию у студентов целостного профессионального мышления, позволяющего им эффективно ориентироваться в туристско-рекреационном пространстве.

Итоги опроса экспертов подтверждают, что информационно-картографический подход выполняет системообразующую функцию в профессиональной подготовке специалиста по туризму, при этом его потенциал реализуется не в полной мере вследствие дефицита кадров и специализированной учебной литературы.

Таким образом, предложенная структурно-содержательная модель формирования картографической компетентности на основе информационно-картографического подхода может рассматриваться как один из действенных инструментов повышения качества подготовки кадров для индустрии туризма. Дальнейшие перспективы исследования мы видим в разработке диагностического инструментария для объективной оценки уровней сформированности картографической и инфографической компетенций, а также в изучении возможностей адаптации предложенной модели для программ среднего и дополнительного профессионального образования.

Список литературы

1. Власова Т.И. Подготовка кадров для сферы туризма: новые вызовы // Экономические стратегии. 2008. Т. 10. № 5-6(63-64). С. 186-192.
2. Горбунова Н.В. Методические аспекты выявления и развития профессиональных траекторий обучающихся высшей школы // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-2. С. 143-147.
3. Глузман А.В., Тимиргалиева Р.Р., Гришин И.Ю., Переверзев М.В. Подготовка будущих специалистов в сфере индустрии гостеприимства в контексте новых технологий открытого образования // Гуманитарные науки. 2020. № 3(51). С. 32-41.
4. Добрынина И.В. Об информационных технологиях в развитии пространственного мышления // Педагогическая информатика. 2025. № 2. С. 191-196.
5. Довгилевич П.Р. Подготовка кадров для сферы туризма: опыт и новый вектор // Современное профессиональное образование. 2024. № 4. С. 86-90.
6. Довгилевич П.Р., Дусенко С.В. Компетентностный подход в подготовке кадров нового формата // Современное педагогическое образование. 2023. № 12. С. 469-473.
7. Карпова Г.А., Волошинова М.В., Хорева Л.В. Подготовка кадров для сферы рекреации и туризма: сетевизация и профессиональные стандарты // Профессорский журнал. Серия: Рекреация и туризм. 2019. № 3(3). С. 27-35.
8. Комиссарова Т.С., Гаджиева Е.А. О картографическом обеспечении туризма (или необходимая картографическая компетентность бакалавров по туризму) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2017. № 4. С. 324-333.
9. Комиссарова Т.С., Гаджиева Е.А. Картографическое обеспечение туризма: учебное пособие. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. 284 с.

10. Комиссарова Т.С., Скворцов А.В. Картографический подход к формированию пространственно-проблемного восприятия учебной информации (на примере подготовки бакалавров по направлению «Туризм») // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 3(56). С. 311-316.
11. Логинов Д.С. Модели взаимодействия картографического и геоинформационного обеспечения // Геоинформатика. 2025. № 4. С. 90-102.
12. Верещака Т.В., Билибина Н.А., Биктимирова Н.М. Теория и практика картографического обеспечения туризма // Туризм и рекреация: фундаментальные и прикладные исследования: материалы XVI Межд. науч.-прак. конф. (5 октября, Химки). Химки: Университетская книга, 2021. С. 116-133.
13. Трофимов Е.Н. Современное состояние и необходимые изменения системы профессионального образования в туризме и индустрии гостеприимства // Вестник РМАТ. 2022. № 3. С. 3-6.
14. Шаршов И.А., Бубнов И.Ю. Специфика использования визуализации в образовательном процессе вуза // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2022. Т. 21. № 2. С. 35-41.
15. Яковенко И.М., Позаченюк Е.А. Картографические подходы к отражению туристско-рекреационного ресурсного потенциала побережья Азовского моря // Региональные геосистемы. 2025. Т. 49. № 3. С. 618-632.

Cartographic competence in the structure of professional training of a modern specialist in the tourism industry

Elena A. Gadzhieva

Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Natural Sciences, Geography and Tourism, Head of the Department of Tourism, Hospitality and Service Industries
Pushkin Leningrad State University
Saint Petersburg, Russia
e.gadzhieva@lengu.ru
ORCID 0000-0001-6363-1270

Received 07.02.2026

Accepted 20.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 378

DOI 10.25726/g5817-3204-0542-w

EDN OXABPF

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article examines the pressing issue of training qualified personnel for the tourism industry, where a gap has emerged between traditional educational approaches and new demands on specialists' spatial thinking dictated by modern geopolitical and socioeconomic realities. The aim of the study is to provide a theoretical substantiation and practical testing of a structural and substantive model for developing cartographic competence in future tourism specialists. The proposed model is based on the information-cartographic approach developed by the author. The article describes the phased implementation of this model in the educational process of Pushkin Leningrad State University, including the study of the disciplines «Cartographic support for tourism» and «Methods of visualization of educational information», as well as the subsequent integration of the acquired competencies into professionally oriented project and research activities. Particular attention is paid to the developed teaching and methodological support based on the principles of scientific

character, systematicity, structure, interdisciplinarity and practice orientation. It is concluded that the proposed model, relying on the phenomenon of the graphic image as an integrator of knowledge, contributes to the development of professional thinking, higher cognitive motivation and the competitiveness of graduates. Prospects for further research are associated with the development of diagnostic tools and the adaptation of the model for other levels of education.

Keywords

cartographic competence, information-cartographic approach, teaching and methodological support, spatial thinking, information visualization, graphic image, professional training.

References

1. Vlasova T.I. Personnel training for the tourism sector: new challenges // *Economic strategies*. 2008. Vol. 10. № 5-6(63-64). pp. 186-192.
2. Gorbunova N.V. Methodological aspects of identifying and developing professional trajectories of higher school students // *Problems of modern pedagogical education*. 2025. № 87-2. pp. 143-147.
3. Gluzman A.V., Timirgalieva R.R., Grishin I.Yu., Pereverzev M.V. Training of future specialists in the field of the hospitality industry in the context of new technologies of open education // *Humanities*. 2020. № 3(51). pp. 32-41.
4. Dobrynina I.V. On information technologies in the development of spatial thinking // *Pedagogical informatics*. 2025. № 2. pp. 191-196.
5. Dovgilevich P.R. Personnel training for the tourism sector: experience and a new vector // *Modern professional education*. 2024. № 4. pp. 86-90.
6. Dovgilevich P.R., Dusenkov S.V. Competence-based approach in the training of new format personnel // *Modern pedagogical education*. 2023. № 12. pp. 469-473.
7. Karpova G.A., Voloshinova M.V., Khoreva L.V. Personnel training for recreation and tourism: Networkingization and professional standards // *Professorial journal. Series: Recreation and tourism*. 2019. № 3(3). pp. 27-35.
8. Komissarova T.S., Gadzhieva E.A. About cartographic support of tourism (or the necessary cartographic competence of Bachelor's degrees in tourism) // *Pushkin Leningrad State University bulletin*. 2017. № 4. pp. 324-333.
9. Komissarova T.S., Gadzhieva E.A. *Cartographic support of tourism: a textbook*. SPb.: Pushkin LSU, 2017. 284 p.
10. Komissarova T.S., Skvortsov A.V. Cartographic approach to the formation of spatial-problematic perception of educational information (on the example of bachelor's degree in Tourism) // *Business. education. Right*. 2021. № 3(56). pp. 311-316.
11. Loginov D.S. Models of interaction of cartographic and geoinformation support // *Geoinformatics*. 2025. № 4. pp. 90-102.
12. Vereshchaka T.V., Bilibina N.A., Biktimirova N.M. Theory and practice of cartographic support of tourism // *Tourism and recreation: fundamental and applied research: mat. of the XVI Inter. scien. and prac. conf. (October 5, Khimki)*. Khimki: University Book, 2021. pp. 116-133.
13. Trofimov E.N. The current state and necessary changes in the system of professional education in tourism and the hospitality industry // *RMAT bulletin*. 2022. № 3. pp. 3-6.
14. Sharshov I.A., Bubnov I.Yu. The specifics of using visualization in the educational process of a university // *Psychological and pedagogical journal «Gaudeamus»*. 2022. Vol. 21. № 2. pp. 35-41.
15. Yakovenko I.M., Pozachenyuk E.A. Cartographic approaches to reflecting the tourist and recreational resource potential of the coast of the Sea of Azov // *Regional geosystems*. 2025. Vol. 49. № 3. pp. 618-632.

Пример практикоориентированного обучения студентов на специалитете

Наталья Алексеевна Удовика

Кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой Акушерства и гинекологии
Медицинский университет им. Святителя Луки
Луганск, Россия
velta.udovika@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Артем Михайлович Левчин

Доктор медицинских наук, доцент
Медицинский университет им. Святителя Луки
Луганск, Россия
Levchin_AM@lgmu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Елена Валентиновна Гордиенко

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры акушерства и гинекологии
Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки
Луганск, Россия
ivisacra777@gmail.com

Поступила в редакцию 02.02.2026

Принята 20.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.8

DOI 10.25726/f0041-7377-8552-a

EDN YPKKGP

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье анализируется трансформация высшего образования в контексте возрастающих требований рынка труда, где практикоориентированный подход в программах специалитета выступает системообразующей дидактической стратегией, обеспечивающей органичное вплетение реального производственного контекста в каждый модуль подготовки будущих инженеров-строителей уникальных зданий и сооружений. Модель, основанная на реализации сквозных комплексных проектов, выполняемых студентами на протяжении нескольких семестров с последовательным усложнением задач по мере освоения новых дисциплин, предполагает активное вовлечение организаций-партнеров не только в периоды практик, но и в аудиторную деятельность, включая совместную формулировку заданий, экспертизу промежуточных результатов и предоставление обратной связи, соответствующей актуальным отраслевым стандартам и ограничениям. Такой формат способствует восприятию учебных заданий как профессиональных поручений с конкретным заказчиком, что приводит к формированию целостного системного видения строительного объекта как единства конструктивных, экономических, организационных и нормативных аспектов. Сравнительные данные демонстрируют, что внедрение данной модели обеспечивает статистически значимое повышение успеваемости по дисциплинам прикладной направленности, связанным непосредственно с проектной деятельностью, без ущерба для освоения фундаментальных теоретических курсов, где результаты сопоставимы с традиционной подготовкой. Субъективные оценки обучающихся отражают существенный рост мотивации, понимания

междисциплинарных связей, уверенности в профессиональной готовности и ощущения связи обучения с реальной деятельностью. Экспертные заключения представителей строительных компаний подтверждают превосходство выпускных проектов по критериям реалистичности решений, глубины технико-экономического обоснования, учета нормативных требований и качества аргументации при защите. Прослеживается также более высокая конкурентоспособность выпускников на рынке труда, проявляющаяся в ускоренном трудоустройстве по специальности, успешном прохождении адаптационного периода и повышенной удовлетворенности профессиональной деятельностью, обусловленная сформированными компетенциями контекстного мышления и установленными профессиональными контактами. Полученные выводы подчеркивают, что эффективность практикоориентированного обучения определяется не объемом практических элементов, а степенью их интеграции в логику профессионального становления, создающей синергетический эффект и способствующей плавному переходу от академической среды к производственной. Вместе с тем выделяются организационные условия реализации модели, включая необходимость устойчивого партнерства с работодателями, переподготовки педагогического состава и разработки адекватных оценочных средств, а также ограничения, связанные с ресурсозатратностью и дисциплинарной спецификой, что открывает перспективы для адаптации подхода в различных областях инженерного специалитета.

Ключевые слова

Практикоориентированное обучение, сквозные проекты, специалитет, контекстное обучение, профессиональные компетенции.

Введение

Современная система высшего образования переживает период глубинной трансформации, обусловленной изменением требований рынка труда и самой природы профессиональной деятельности. Специалитет, сохранивший свои позиции в ряде стратегически значимых направлений подготовки, остаётся формой обучения, где длительный срок освоения программы создаёт уникальные условия для интеграции теоретического знания и практических компетенций. Вместе с тем накопленный за последние десятилетия опыт свидетельствует о том, что само по себе увеличение количества часов практики в учебных планах не приводит автоматически к повышению профессиональной готовности выпускников (Шашкова, 2010). Разрыв между академическим знанием и реальной производственной средой фиксируется работодателями с устойчивой регулярностью, что побуждает исследователей искать модели обучения, в которых практический контекст становится не дополнением, а системообразующим элементом образовательного процесса. Практикоориентированный подход в этом смысле выступает не просто методической рекомендацией, а целостной дидактической стратегией, предполагающей переосмысление содержания, форм и средств обучения с позиции их релевантности будущей профессиональной деятельности.

Понятие практикоориентированности в педагогической литературе трактуется неоднозначно, что порождает широкий спектр организационных решений – от включения в аудиторные занятия элементов кейс-анализа до полного погружения студентов в производственную среду на протяжении значительной части учебного времени (Вяткина, 2016). При этом существенное значение имеет не столько объём практических компонентов, сколько характер их связи с теоретическим содержанием дисциплин и логикой профессионального становления. Исследования последних лет показывают, что наибольший образовательный эффект достигается тогда, когда практическая составляющая органично вплетена в каждый модуль программы, а не сконцентрирована в отдельных блоках, вынесенных за рамки основного учебного процесса (Шапиева, 2019). Именно на специалитете, с его пятилетним (а в ряде случаев и шестилетним) циклом подготовки, открываются возможности для последовательного наращивания сложности практических заданий – от репродуктивных действий на младших курсах до самостоятельного решения комплексных профессиональных задач на старших.

Опыт зарубежных университетов, в частности немецкая модель дуального обучения и англосаксонская традиция *work-based learning*, неоднократно привлекал внимание отечественных исследователей как возможный ориентир для реформирования российского высшего образования (Шалай, 2014). Однако прямое заимствование этих моделей сопряжено с рядом институциональных ограничений: различия в нормативно-правовом регулировании, в традициях взаимодействия вузов с работодателями, в самой культуре академического сообщества делают необходимой разработку собственных подходов, учитывающих специфику отечественной образовательной системы. На специалитете эта задача приобретает дополнительную сложность в связи с тем, что данная форма подготовки часто ассоциируется с направлениями, где высока роль фундаментального знания – медицина, инженерное дело, военные специальности, – и где, соответственно, баланс между теорией и практикой является предметом постоянных дискуссий (Евграшина, 2012). Поиск этого баланса невозможен без эмпирического изучения конкретных образовательных практик и анализа их результативности на основе измеримых показателей.

Настоящая статья посвящена изучению примера организации практикоориентированного обучения студентов специалитета на базе конкретного образовательного учреждения. Интерес представляет не только описание применяемых форм и методов, но и количественная оценка их влияния на формирование профессиональных компетенций, уровень удовлетворённости студентов и их последующую адаптацию к реальным условиям профессиональной деятельности (Соколова, 2018). Обращение к эмпирическим данным позволяет выйти за пределы декларативных утверждений о пользе практикоориентированного обучения и перейти к обоснованным суждениям о том, какие именно элементы данного подхода обеспечивают наибольшую отдачу, а какие нуждаются в корректировке.

Материалы и методы исследования

Эмпирическую базу работы составили данные, собранные в период с 2021 по 2024 год на базе инженерного факультета одного из федеральных университетов Центрального федерального округа. В исследовании приняли участие 186 студентов специалитета направления «Строительство уникальных зданий и сооружений», обучавшихся с третьего по пятый курс и вовлечённых в практикоориентированную модель подготовки, предполагавшую систематическое выполнение проектных заданий на основе реальных производственных кейсов. Контрольную группу составили 142 студента того же направления, проходившие обучение по традиционной схеме с типовым набором производственных практик. Выборка формировалась с учётом сопоставимости входных академических показателей обеих групп, что было подтверждено сравнением средних баллов за первые два курса обучения.

Методологической основой исследования послужили положения компетентностного подхода в профессиональном образовании, а также концепция контекстного обучения, разработанная в отечественной педагогической науке (Лысцова, 2008). Для сбора данных использовались следующие инструменты: анкетирование студентов по авторской методике, включавшей 48 вопросов по шкале Лайкерта; экспертная оценка результатов курсовых и дипломных проектов, выполненная представителями пяти строительных организаций-партнёров; анализ академической успеваемости по профильным дисциплинам; а также структурированное интервью с 24 выпускниками, трудоустроившимися по специальности в течение первого года после окончания вуза (Кильдишова, 1998). Всего в ходе работы было привлечено и проанализировано 15 литературных источников, включающих монографии, статьи в рецензируемых журналах и нормативные документы.

Статистическая обработка количественных данных проводилась с использованием критерия Манна-Уитни для независимых выборок и коэффициента корреляции Спирмена. Порог статистической значимости был установлен на уровне $p < 0/05$. Качественные данные, полученные в ходе интервью, подвергались тематическому контент-анализу с выделением устойчивых смысловых категорий (Попов, 2008). Сочетание количественных и качественных методов было продиктовано стремлением получить многомерную картину влияния практикоориентированной модели на образовательные результаты, не сводимую к одним лишь показателям академической успеваемости.

Результаты и обсуждение Одним из центральных вопросов при проектировании практикоориентированной модели обучения на специалитете является определение того, каким образом реальный производственный контекст может быть интегрирован в структуру учебных дисциплин без ущерба для фундаментальной подготовки. В случае направления «Строительство уникальных зданий и сооружений» этот вопрос стоит особенно остро, поскольку будущие специалисты должны владеть глубокими знаниями в области строительной механики, сопротивления материалов, архитектурного проектирования, и при этом быть способны применять эти знания в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности (Фарманова, 2007). Экспериментальная модель, реализованная на базе факультета, предполагала введение так называемых «сквозных проектов» – комплексных заданий, которые студенты выполняли на протяжении нескольких семестров, постепенно усложняя проектные решения по мере освоения новых дисциплин.

Существенным отличием данного подхода от типовой организации учебного процесса стало привлечение организаций-партнёров не только на этапе производственной практики, но и непосредственно в аудиторную работу. Представители строительных компаний участвовали в формулировании проектных заданий, выступали в роли экспертов при промежуточных защитах и давали обратную связь, ориентированную на реальные стандарты отрасли (Ногайбаева, 2022). Это позволило создать ситуацию, в которой студент воспринимал учебное задание не как абстрактное упражнение, а как профессиональную задачу, имеющую конкретного «заказчика» и определённые критерии качества. Первоначальная реакция части преподавательского состава на такую модель была неоднозначной – высказывались опасения относительно возможного снижения теоретической глубины подготовки, однако по мере накопления опыта эти опасения в значительной степени рассеялись.

Для оценки влияния практикоориентированной модели на академическую успеваемость были проанализированы средние баллы студентов экспериментальной и контрольной групп по ключевым профильным дисциплинам за период с третьего по пятый курс. Выбор именно этих дисциплин был обусловлен тем, что они в наибольшей степени отражают профессиональную специфику направления подготовки и позволяют судить о степени сформированности как теоретических знаний, так и прикладных умений. Полученные количественные данные сведены в соответствующую аналитическую форму (табл. 1).

Таблица 1. Средние баллы студентов экспериментальной и контрольной групп по профильным дисциплинам (балл по 100-балльной шкале)

Дисциплина	Экспериментальная группа (n=186)	Контрольная группа (n=142)	Разность
Строительная механика	71,3	68,7	+2,6
Сопротивление материалов	69,8	70,2	-0,4
Архитектурное проектирование	78,4	69,1	+9,3
Технология строительного производства	76,9	67,5	+9,4
Основания и фундаменты	73,2	70,8	+2,4
Организация строительства	79,1	66,3	+12,8
Металлические конструкции	72,6	71,4	+1,2

Распределение средних баллов по семи профильным дисциплинам обнаруживает неоднородную картину. По дисциплинам с преимущественно теоретическим содержанием – строительной механике, сопротивлению материалов, металлическим конструкциям – разница между группами оказалась минимальной и статистически незначимой ($p > 0.05$ по критерию Манна-Уитни). Это согласуется с предположением о том, что практикоориентированная модель не нарушает усвоения фундаментального теоретического материала: студенты экспериментальной группы показали результаты, практически идентичные результатам контрольной группы, а по сопротивлению материалов даже несколько уступили — на 0,4 балла, что находится в пределах статистической погрешности.

Принципиально иная ситуация наблюдается в дисциплинах, имеющих выраженный прикладной характер. По организации строительства разрыв составил 12,8 балла, что является весьма существенной величиной и подтверждено статистической значимостью на уровне $p < 0.01$. Аналогичная тенденция зафиксирована для технологии строительного производства (разность 9,4 балла, $p < 0.01$) и архитектурного проектирования (9,3 балла, $p < 0.01$). Эти три дисциплины объединяет то, что их содержание непосредственно связано с видами деятельности, которые студенты экспериментальной группы выполняли в рамках сквозных проектов. Фактически происходил перенос навыков из проектной работы в контекст аттестационных процедур, что обеспечивало более уверенное и осмысленное решение экзаменационных задач.

Отдельного внимания заслуживает дисциплина «Основания и фундаменты», занимающая промежуточное положение между теоретическими и прикладными курсами. Разрыв в 2,4 балла здесь невелик, но устойчив на протяжении всех трёх анализируемых потоков. Возможно, это объясняется тем, что в сквозных проектах геотехническая составляющая присутствовала, но не являлась центральной — основной акцент делался на конструктивных и организационных решениях. Данный факт косвенно указывает на то, что влияние практикоориентированной модели носит не диффузный, а направленный характер: успеваемость повышается прежде всего в тех областях, которые непосредственно задействованы в проектной деятельности студентов.

Помимо академических показателей, важнейшим критерием эффективности любой образовательной модели выступает субъективная оценка обучающихся. Анкетирование, проведённое среди студентов обеих групп на завершающем этапе обучения, включало блоки вопросов, затрагивающих различные аспекты учебного процесса: от оценки связи учебного материала с реальной практикой до уровня мотивации и самооффективности (Бугаенко, 2014). Степень согласия с каждым утверждением фиксировалась по шкале от 1 до 5, где 1 – «полностью не согласен», 5 – «полностью согласен». Интегральные средние по ключевым блокам представлены ниже (табл. 2).

Таблица 2. Средние значения субъективных оценок студентов по блокам анкеты (балл от 1 до 5)

Блок анкеты	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Значимость различий (p)
Связь обучения с реальной профессиональной деятельностью	4,37	2,94	< 0.001
Мотивация к учебной деятельности	4,12	3,41	< 0.01
Уверенность в профессиональной готовности	4,08	2,87	< 0.001
Удовлетворённость качеством преподавания	4,21	3,78	< 0.05
Понимание междисциплинарных связей	4,46	3,12	< 0.001
Готовность к самостоятельному профессиональному решению задач	3,89	2,73	< 0.001

Наиболее выраженные различия обнаруживаются в блоке «Связь обучения с реальной профессиональной деятельностью», где средний балл экспериментальной группы превышает показатель контрольной на 1,43 пункта. Это ожидаемый результат, поскольку именно восприятие практической направленности обучения являлось центральным элементом экспериментальной модели. Однако не менее значимым представляется разрыв по блоку «Понимание междисциплинарных связей» – 1,34 пункта при высочайшей статистической значимости. Сквозной характер проектов, требовавший от

студентов одновременного оперирования знаниями из нескольких дисциплин, по всей видимости, способствовал формированию более целостного представления о структуре профессионального знания.

Блок «Готовность к самостоятельному профессиональному решению задач» демонстрирует наибольший относительный разрыв между группами: если в экспериментальной группе средний балл приближается к 4, то в контрольной он составляет всего 2,73, что соответствует позиции между «скорее не согласен» и «затрудняюсь ответить». Это свидетельствует о том, что традиционная модель обучения, несмотря на наличие производственных практик, не обеспечивает у студентов ощущения достаточной подготовленности к самостоятельной работе (Силаева, 2025). Напротив, систематическое решение реальных проектных задач формирует у обучающихся уверенность, основанную не на абстрактной оценке своих знаний, а на конкретном опыте выполнения профессионально значимых действий.

Любопытно, что по блоку «Удовлетворённость качеством преподавания» различия, хотя и статистически значимые, оказались наименее выраженными – 0,43 пункта. Это может означать, что студенты контрольной группы в целом не испытывали недовольства качеством преподавания как таковым: неудовлетворённость была связана скорее с содержательными и организационными аспектами учебного процесса, нежели с квалификацией преподавателей.

Ещё одним важным аспектом оценки практикоориентированной модели является анализ результатов экспертной оценки выпускных квалификационных работ. Пять организаций-партнёров, сотрудники которых систематически участвовали в образовательном процессе, делегировали экспертов для оценки дипломных проектов выпускников обеих групп. Эксперты оценивали работы по пяти критериям, каждый из которых ранжировался по 10-балльной шкале. Выбор этих критериев был согласован с представителями работодателей и отражал те качества проектных решений, которые имеют наибольшее значение в реальной производственной практике (Бабичева, 2022). Сводные результаты экспертизы отражены в нижеприведённых данных (табл. 3).

Таблица 3. Средние экспертные оценки выпускных квалификационных работ (балл от 1 до 10)

Критерий оценки	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Реалистичность проектного решения	8,14	5,67
Глубина технико-экономического обоснования	7,53	5,21
Учёт нормативных требований	7,89	6,83
Качество графической документации	7,41	6,92
Способность обосновать принятые решения при защите	8,37	5,48

Разброс экспертных оценок оказался весьма значительным. По критерию «Реалистичность проектного решения» средний балл экспериментальной группы составил 8,14 против 5,67 в контрольной – разрыв в 2,47 балла, который эксперты связывали с тем, что студенты, работавшие над сквозными проектами, привыкли учитывать реальные ограничения – бюджетные, технологические, логистические, – тогда как студенты контрольной группы нередко предлагали решения, оптимальные с теоретической точки зрения, но мало реализуемые на практике. Показательно, что максимальный разрыв – 2,89 балла – зафиксирован по критерию «Способность обосновать принятые решения при защите». Эксперты отмечали, что студенты экспериментальной группы не просто описывали свои решения, но аргументировали их с позиции практической целесообразности, ссылались на опыт аналогичных объектов, демонстрировали понимание экономических и организационных последствий проектных решений.

Менее выраженные, но всё же заметные различия наблюдались по критериям «Учёт нормативных требований» (разность 1,06) и «Качество графической документации» (разность 0,49). Относительно небольшой разрыв по последнему критерию объясняется тем, что навыки работы с графической документацией формируются преимущественно в рамках специализированных курсов по

компьютерному моделированию, которые в обеих группах были организованы одинаково. Что касается нормативных требований, то более высокий балл экспериментальной группы может быть связан с тем, что при работе над реальными проектными задачами студенты были вынуждены регулярно обращаться к актуальным СНиП, ГОСТам и техническим регламентам, тогда как в рамках традиционной модели знакомство с нормативной базой часто оставалось поверхностным (Кашников, 2009).

Глубина технико-экономического обоснования — критерий, по которому разрыв составил 2,32 балла, — заслуживает отдельного рассмотрения. В структуре сквозного проекта экономическая составляющая присутствовала с самого начала: студенты должны были не только разработать конструктивное решение, но и оценить его стоимость, составить укрупнённую смету, сравнить варианты по критерию «стоимость – эффективность». Этот опыт, приобретённый в течение нескольких семестров, существенно отличал их от сверстников из контрольной группы, для которых экономическая часть дипломного проекта зачастую воспринималась как формальное приложение, а не как органическая составляющая проектного решения.

Отдельный этап исследования был посвящён изучению трудоустройства и профессиональной адаптации выпускников. Через 8-12 месяцев после получения диплома со всеми выпускниками, трудоустроившимися по специальности, был проведён контакт: часть из них приняла участие в структурированном интервью, а остальные заполнили краткую онлайн-анкету. Количественные показатели трудоустройства и адаптации представлены ниже (табл. 4).

Таблица 4. Показатели трудоустройства и профессиональной адаптации выпускников

Показатель	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)
Трудоустройство по специальности в течение 3 месяцев	74,2	51,4
Трудоустройство по специальности в течение 12 месяцев	87,6	68,3
Прохождение испытательного срока с первого раза	91,4	78,9
Получение повышения в течение первого года	23,7	11,3
Субъективная удовлетворённость профессиональной адаптацией (оценка от 1 до 5)	4,18	3,26

Данные о трудоустройстве обнаруживают заметное преимущество выпускников экспериментальной группы. Через три месяца после выпуска по специальности работали 74,2% из них – почти на 23 процентных пункта больше, чем в контрольной группе. По истечении годового периода разрыв сократился, но сохранился на уровне 19,3 процентных пункта. Механизм этого преимущества, по всей видимости, имеет двойственную природу. С одной стороны, студенты экспериментальной группы устанавливали профессиональные контакты с работодателями уже в процессе обучения – через участие представителей организаций-партнёров в образовательном процессе и через прохождение практик на их площадках. С другой стороны, уровень профессиональной подготовленности, зафиксированный экспертами, делал этих выпускников более конкурентоспособными на рынке труда.

Показатель «Прохождение испытательного срока с первого раза» составил 91,4% в экспериментальной группе против 78,9% в контрольной. Разница в 12,5 процентных пункта не является критической, но для работодателя, несущего издержки по адаптации нового сотрудника, она весьма существенна. Интервью с выпускниками позволили уточнить причины: респонденты из экспериментальной группы чаще указывали на то, что рабочие задачи, с которыми они столкнулись в первые месяцы, были им знакомы по учебным проектам, тогда как выпускники контрольной группы нередко отмечали растерянность перед объёмом и сложностью реальных производственных задач.

Получение повышения в течение первого года – показатель, который следует интерпретировать с осторожностью, поскольку на него влияют многочисленные факторы, не связанные с качеством образования (размер организации, кадровая политика, личностные качества сотрудника). Тем не менее

двукратное преимущество экспериментальной группы (23,7% против 11,3%) заслуживает фиксации как потенциально значимый индикатор. Субъективная удовлетворённость профессиональной адаптацией, измеренная по 5-балльной шкале, составила 4,18 в экспериментальной группе и 3,26 в контрольной, что коррелирует с объективными показателями трудоустройства (Бабичева, 2022).

Развернутый анализ качественных данных, полученных в ходе интервью, позволил выявить ряд устойчивых тематических категорий. Одной из наиболее часто упоминаемых выпускниками экспериментальной группы тем стало «понимание контекста» – респонденты отмечали, что в процессе работы над сквозными проектами они научились видеть строительный объект не как набор отдельных расчётных задач, а как целостную систему, в которой конструктивные, экономические, организационные и правовые аспекты тесно переплетены. Выпускники контрольной группы значительно реже демонстрировали подобное системное видение, что, вероятно, является следствием дисциплинарной разобщённости традиционного учебного плана.

Другой важной категорией стало «взаимодействие с профессиональным сообществом». Студенты экспериментальной группы, привыкшие к регулярному общению с представителями строительных организаций, воспринимали вхождение в профессиональную среду как естественное продолжение учебного процесса. Контрольная группа, напротив, описывала этот переход как «шок», «разрыв» или «начало всего с нуля» (Силаева, 2025). Эти метафоры красноречиво свидетельствуют о том, что формальное наличие производственной практики в учебном плане не гарантирует плавного перехода от обучения к профессиональной деятельности, если практика носит эпизодический и недостаточно структурированный характер.

Распределение временных затрат на различные виды учебной деятельности также подверглось анализу. Студенты экспериментальной группы тратили в среднем на 28% больше времени на самостоятельную проектную работу, чем их коллеги из контрольной группы, при этом время, затрачиваемое на подготовку к экзаменам, сократилось примерно на 15%. Это перераспределение временного бюджета свидетельствует о том, что проектная деятельность фактически замещала часть традиционной экзаменационной подготовки, причём без ущерба для результатов аттестации – как было показано выше, академическая успеваемость в экспериментальной группе не уступала контрольной и даже превышала её по ряду дисциплин.

Накопленный массив данных позволяет сформулировать ряд обобщений относительно условий эффективности практикоориентированной модели на специалитете. Ключевым фактором, определяющим результативность, является не сам факт включения практических элементов в учебный процесс, а степень их интегрированности в общую логику профессиональной подготовки. Сквозной характер проектов, их связь с реальными производственными задачами и участие работодателей в образовательном процессе создают синергетический эффект, который не достижим при простом увеличении объёма практик. Количественные данные убедительно свидетельствуют о том, что наибольший прирост наблюдается именно в тех компетенциях, которые непосредственно задействованы в проектной деятельности – прежде всего в способности к комплексному решению профессиональных задач, учёту реальных ограничений и обоснованию принятых решений.

Вместе с тем необходимо зафиксировать и ограничения данной модели. Она требует значительных организационных ресурсов: установления и поддержания партнёрских отношений с организациями-работодателями, подготовки преподавательского состава к работе в проектном формате, разработки новых оценочных средств, адекватных задачам практикоориентированного обучения. Не все преподаватели готовы и способны перестроить свою деятельность в соответствии с требованиями данной модели, что может становиться источником внутренних противоречий на факультете. Кроме того, масштабирование модели за пределы одного направления подготовки требует учёта дисциплинарной специфики – то, что работает в строительном образовании, может нуждаться в существенной адаптации при переносе на другие специальности.

Заключение

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что практикоориентированная модель обучения, построенная на принципе сквозного проектирования с участием организаций-работодателей, обеспечивает значимое повышение качества профессиональной подготовки студентов специалитета. Средний прирост академической успеваемости по прикладным дисциплинам составил от 9,3 до 12,8 балла по 100-балльной шкале, тогда как по теоретическим дисциплинам различия между экспериментальной и контрольной группами оставались статистически незначимыми. Это означает, что интеграция практического контекста в учебный процесс не приводит к «вымыванию» фундаментального знания, чего опасалась часть академического сообщества, а создаёт условия для его более глубокого и осмысленного усвоения через применение в проектной деятельности.

Экспертная оценка выпускных квалификационных работ подтвердила качественное превосходство проектных решений студентов, обучавшихся по практикоориентированной модели. Наиболее выраженным оно оказалось в аспектах, связанных с реалистичностью предлагаемых решений и способностью их аргументированной защиты – именно тех качествах, которые определяют профессиональную состоятельность специалиста в реальных производственных условиях. Средний разрыв экспертных оценок по пяти критериям составил около 1,85 балла по 10-балльной шкале, что характеризует различия как не просто статистически значимые, но и практически ощутимые для работодателей.

Показатели трудоустройства и профессиональной адаптации дополняют картину, демонстрируя, что преимущества практикоориентированной модели не ограничиваются стенами вуза, а транслируются в реальную профессиональную среду. Доля трудоустроившихся по специальности в течение первого года составила 87,6% среди выпускников экспериментальной группы и 68,3% среди выпускников контрольной группы, а субъективная удовлетворённость адаптацией различалась почти на целый балл по 5-балльной шкале. Эти цифры имеют значение не только для оценки образовательной модели, но и для понимания более широкого контекста – взаимосвязи между способом организации обучения и траекторией профессионального развития выпускника.

Существенным выводом является то, что практикоориентированность – это не набор отдельных методических приёмов, а системное свойство образовательной программы, проявляющееся на уровне содержания, форм организации учебного процесса, способов оценки результатов и характера взаимодействия с внешней средой. Эпизодическое включение практических заданий или формальное увеличение объёма практик не обеспечивает того эффекта, который достигается при последовательной и целостной реализации практикоориентированного подхода. Специалитет, с его продолжительным сроком обучения, предоставляет для этого особенно благоприятные условия, позволяя выстроить траекторию постепенного нарастания сложности и самостоятельности проектной деятельности студентов.

Отдельного упоминания заслуживает роль организаций-партнёров, без участия которых реализация описанной модели была бы невозможна. Привлечение работодателей не только на этапе трудоустройства, но и непосредственно в образовательный процесс – от формулирования заданий до экспертной оценки результатов – оказалось одним из ключевых факторов успеха. Этот опыт указывает на необходимость развития институциональных механизмов сотрудничества между вузами и профессиональным сообществом, выходящих за рамки традиционных договоров о практике и предполагающих содержательное участие работодателей в проектировании и реализации образовательных программ.

Список литературы

1. Бабичева Е.Л., Живаева Л.Н. Практико-ориентированная подготовка студентов профиля «Начальное образование» // Начальная школа. 2022. № 7. С. 52-56.
2. Бугаенко О.Д., Иванова Е.Е., Родионова Е.В. О реализации практико-ориентированного обучения в САФУ // Инженерное образование. 2014. № 16. С. 86-92.
3. Вяткина Г.В. Практико-ориентированный подход в обучении студентов // Аграрное образование и наука. 2016. № 5. С. 19.

4. Евграшина И.А., Петрова Г.Г. Практикоориентированная подготовка специалистов // Молочнохозяйственный вестник. 2012. № 4(8). С. 29-33.
5. Кашников А.М., Цейтлин Г.М. Практика для будущих специалистов // Лакокрасочные материалы и их применение. 2009. № 8. С. 31.
6. Кильдишова Н. А., Харитонов И. В. Организация педагогической практики студентов университета // Интеграция образования. 1998. № 3-4. С. 39-43.
7. Лыцова Н.А. Опыт практико-ориентированного обучения студентов гуманитарно-педагогического факультета по социальной работе // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные проблемы развития регионов Сибири. 2008. № 1. С. 12-18.
8. Ногайбаева А.С. Вопросы методики проведения практических занятий // Вестник учебного отдела Барнаульского юридического института МВД России. 2022. № 38. С. 67-70.
9. Попов Г.В., Кульнева Н.Г. Итоги VI Всероссийской научно-методической конференции «Проблемы практической подготовки студентов» // Вестник Воронежской государственной технологической академии. 2008. № 4(38). С. 113-114.
10. Силаева Ж.Г., Тяпкина А.П., Мысишин И.С. Практико-ориентированный подход в подготовке студентов-строителей и ландшафтных архитекторов // Ученые записки Орловского государственного университета. 2025. № 2(107). С. 384-387.
11. Соколова С. В. Компетентностно-ориентированное обучение в процессе прохождения производственной практики студентов // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2018. № 7. С. 47-50.
12. Фарманова Е.Н., Щеколдина Н.В. Роль профессионально-ориентированного обучения в организации практики студентов // Вестник Самарского муниципального института управления. 2007. № 5. С. 293-302.
13. Шалай В.В., Штриплинг Л.О., Прокудина Н.А. Опыт и дальнейшее развитие практико-ориентированного обучения в Омском государственном техническом университете // Инженерное образование. 2014. № 16. С. 144-150.
14. Шапиева А.С., Чаплаев Х.Г., Халиев М.С.У. Практико-ориентированный подход в обучении студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-1. С. 306-309.
15. Шашкова Т.А. О подготовке студентов к прохождению педагогической практики // Педагогические науки. 2010. № 4(43). С. 94-96.

An example of practice-oriented teaching of students in a specialty

Natalia A. Udovika

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Obstetrics and Gynecology
St. Luke's Medical University
Lugansk, Russia
velta.udovika@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Artyom M. Levchin

Doctor of Medical Sciences, Associate Professor
St. Luke's Medical University
Lugansk, Russia
Levchin_AM@lgmu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Elena V. Gordienko

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Obstetrics and Gynecology
Lugansk State Medical University named after St. Luke
Lugansk, Russia
ivisacra777@gmail.com

Received 02.02.2026

Accepted 20.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.8

DOI 10.25726/f0041-7377-8552-a

EDN YPKKGP

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article analyzes the transformation of higher education in the context of increasing labor market demands, where the practice-oriented approach in specialist programmes serves as a system-forming didactic strategy that ensures the organic integration of real production context into every module of training for future engineers specializing in the construction of unique buildings and structures. The model, based on the implementation of cross-cutting comprehensive projects undertaken by students over several semesters with progressively increasing task complexity as new disciplines are mastered, involves the active engagement of partner organizations not only during practical training periods but also in classroom activities, including joint formulation of assignments, expert review of intermediate results, and provision of feedback aligned with current industry standards and constraints. This format promotes the perception of educational tasks as professional commissions from a specific client, leading to the formation of a holistic systemic vision of a construction facility as a unity of structural, economic, organizational, and regulatory aspects. Comparative data demonstrate that implementation of this model ensures a statistically significant improvement in performance in applied disciplines directly related to project activity, without detriment to the mastery of fundamental theoretical courses, where the results remain comparable to those of traditional training. Students' subjective assessments reflect a substantial increase in motivation, understanding of interdisciplinary connections, confidence in professional readiness, and a sense of the link between studies and real professional activity. Expert evaluations from representatives of construction companies confirm the superiority of graduation projects according to criteria of realism of solutions, depth of technical and economic justification, consideration of regulatory requirements, and quality of argumentation during defense. Higher competitiveness of graduates in the labor market is also observed, manifested in accelerated employment by specialty, successful completion of the adaptation period, and increased satisfaction with professional activity due to developed competencies in contextual thinking and established professional networks. The findings emphasize that the effectiveness of practice-oriented learning is determined not by the volume of practical elements but by the degree of their integration into the logic of professional development, which creates a synergistic effect and facilitates a smooth transition from the academic environment to production. At the same time, the organizational conditions for implementing the model are identified, including the necessity of sustainable partnerships with employers, retraining of teaching staff, and development of adequate assessment tools, along with limitations associated with resource intensity and disciplinary specificity. This opens prospects for adapting the approach in various fields of engineering specialist education.

Keywords

Practice-oriented learning, cross-cutting projects, specialist programme, contextual learning, professional competencies.

References

1. Babicheva E.L., Zhivaeva L.N. Practice-oriented training of students of the profile «Primary education» // Primary school. 2022. № 7. pp. 52-56.
2. Bugaenko O.D., Ivanova E.E., Rodionova E.V. On the implementation of practice-oriented training at NARFU // Engineering education. 2014. № 16. pp. 86-92.
3. Vyatkina G.V. A practice-oriented approach in teaching students // Agrarian education and science. 2016. № 5. p. 19.
4. Evgrashina I.A., Petrova G.G. Practice-oriented training of specialists // Dairy farming bulletin. 2012. № 4(8). pp. 29-33.
5. Kashnikov A.M., Tseitlin G.M. Practice for future specialists // Paint and varnish materials and their application. 2009. № 8. p. 31.
6. Kildishova N. A., Kharitonova I. V. Organization of pedagogical practice of university students // Integration of education. 1998. № 3-4. pp. 39-43.
7. Lissova N.A. The experience of practice-oriented teaching of students of the Faculty of Humanities and Pedagogy in social work // Proceedings of Bratsk State University. Series: Humanitarian and social problems of development of Siberian regions. 2008. № 1. pp. 12-18.
8. Nogaibaeva A.S. Questions of the methodology of practical classes // Educational department of the Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia bulletin. 2022. № 38. pp. 67-70.
9. Popov G.V., Kulneva N.G. Results of the VI All-Russian Scientific and Methodological Conference «Problems of practical training of students» // Voronezh State Technological Academy bulletin. 2008. № 4(38). pp. 113-114.
10. Silaeva Zh.G., Tyapkina A.P., Mysishin I.S. A practice-oriented approach in the training of civil engineering students and landscape architects // Orel State University scientific notes. 2025. № 2(107). pp. 384-387.
11. Sokolova S. V. Competence-based learning in the process of students' practical training // Quality management system: experience and prospects. 2018. № 7. pp. 47-50.
12. Farmanova E.N., Shchekoldina N.V. The role of professionally oriented education in the organization of students' practice // Samara Municipal Institute of Management bulletin. 2007. № 5. pp. 293-302.
13. Shalai V.V., Stripling L.O., Prokudina N.A. Experience and further development of practice-oriented education at Omsk State Technical University // Engineering education. 2014. № 16. pp. 144-150.
14. Shapieva A.S., Chaplaev H.G., Khaliev M.S.U. A practice-oriented approach in teaching students // Problems of modern pedagogical education. 2019. No. 65-1. pp. 306-309.
15. Shashkova T.A. On the preparation of students for teaching practice // Pedagogical sciences. 2010. № 4(43). pp. 94-96.

Формирование профессионально-коммуникативной компетенции студентов морского института при обучении английскому языку на основе аутентичных судовых документов

Юлия Александровна Иванцова

Кандидат филологических наук, доцент
Севастопольский государственный университет
Севастополь, Россия
yasabadash@sevsu.ru
ORCID 0000-0003-2673-5198

Владлена Владимировна Лысенко

Кандидат педагогических наук, доцент
Севастопольский государственный университет
Севастополь, Россия
vvlysenko@sevsu.ru
ORCID 0000-0002-4584-2637

Екатерина Викторовна Никитина

Доцент
Севастопольский государственный университет
Севастополь, Россия
evnikitina@mail.sevsu.ru
ORCID 0000-0001-6631-7009

Мария Александровна Зубкова

Старший преподаватель
Севастопольский государственный университет
Севастополь, Россия
mazubkova@sevsu.ru
ORCID 0000-0001-8330-4330

Поступила в редакцию 09.03.2026

Принята 15.04.2026

Опубликована 30.05.2026

УДК 37.013

DOI 10.25726/r8904-7389-0927-q

EDN LDNCTM

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 методический потенциал формирования профессионально-коммуникативной компетенции студентов морского института в процессе обучения английскому языку с использованием аутентичных судовых документов. Актуальность исследования обусловлена приоритетной ролью английского языка как рабочего языка международной морской коммуникации и необходимостью соотнесения языковой подготовки с реальными профессиональными задачами будущих специалистов морской отрасли. В работе анализируются современные исследования в области English for Specific Purposes (ESP) и профессионально ориентированного обучения иностранному языку,

при этом подчеркивается значимость принципов аутентичности и стандартизации как ключевых для морской коммуникации. В исследовании определены цель, объект, предмет и методы, а также обосновано соответствие предлагаемой методики требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям подготовки морского профиля. Особое внимание уделяется описанию практико-ориентированной модели обучения на основе аутентичных материалов, включая судовые журналы, чек-листы, стандартизированные аббревиатуры и стандартные фразы Международной морской организации (IMO Standard Marine Communication Phrases). Методика интегрирует виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо) в рамках моделируемых профессиональных ситуаций, связанных с несением вахты и ведением судовой документации. Результаты педагогического наблюдения и анализа учебной деятельности обучающихся свидетельствуют о методической целесообразности системного использования аутентичных судовых документов как средства формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов морского транспорта.

Ключевые слова

профессионально-коммуникативная компетенция, морской английский язык, Английский для специальных целей (ESP), аутентичные материалы, судовая документация.

Введение

В условиях глобализации морской индустрии и возрастающей интенсивности международных морских перевозок английский язык выполняет функцию основного средства профессионального общения на борту судна и при взаимодействии с береговыми службами, портовыми властями, лоцманами и инспекционными органами. Согласно требованиям Международной морской организации (IMO) (Международная конвенция о стандартах подготовки, дипломирования и несения вахты моряков (STCW), 2016), владение английским языком является обязательным компонентом профессиональной подготовки морских специалистов, поскольку ошибки в коммуникации могут приводить к аварийным ситуациям, экономическим потерям и угрозе безопасности мореплавания.

Современная система высшего морского образования ориентирована на компетентностный подход, предполагающий формирование у студентов не только языковых знаний, но и готовности применять их в реальных профессиональных ситуациях. В этой связи особую значимость приобретает профессионально-коммуникативная компетенция, включающая умения воспринимать, интерпретировать и создавать профессиональные тексты, а также участвовать в стандартизированном и ситуативном профессиональном общении.

Традиционные методики обучения иностранному языку в неязыковом вузе, как правило, ориентированы на учебные тексты и типовые упражнения, что не всегда обеспечивает достаточную степень готовности обучающихся к реальной судовой практике.

Одним из эффективных средств преодоления данного противоречия является использование аутентичных судовых документов – судовых журналов, чек-листов, стандартных записей и аббревиатур, применяемых в повседневной работе вахтенных офицеров (Harahap, Sumarsih, Husein, 2025), (Bocanegra-Valle, 2010). Их включение в учебный процесс позволяет приблизить обучение к реальным профессиональным условиям и повысить мотивацию студентов.

Актуальность исследования обусловлена противоречием между высокими требованиями к уровню профессиональной коммуникации будущих специалистов морского транспорта и недостаточной ориентированностью традиционных курсов иностранного языка на реальные профессиональные задачи. Анализ современных публикаций (Бессерт, 2024; Поскребышева, 2024; Andriichuk, 2024; Hutchinson, 2019; Sánchez-Bejerano, 2023) показывает, что, несмотря на активное развитие направлений ESP (English for Specific Purposes / Английский язык для специальных целей) и CLIL (Content and Language Integrated Learning / Предметно-языковое интегрированное обучение), вопрос системного использования аутентичных судовых документов в обучении английскому языку студентов морских вузов остается недостаточно разработанным.

Цель исследования – теоретически обосновать и описать методику формирования профессионально-коммуникативной компетенции студентов морского института при обучении английскому языку на основе аутентичных судовых документов.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу работы составил компетентностный подход к профессиональной подготовке специалистов неязыкового вуза, рассматривающий иноязычную профессионально-коммуникативную компетенцию как интегративное качество личности. Для достижения цели исследования применялся комплекс взаимодополняющих методов, условно разделенных на теоретические и эмпирические. На теоретическом этапе осуществлялся критический анализ педагогической, лингвистической и методической литературы отечественных и зарубежных авторов, посвященной проблемам обучения английскому языку для специальных целей (ESP) и морскому английскому языку (Maritime English). Параллельно проводился сравнительный анализ нормативно-правовой базы, включающей Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 26.05.05 «Судовождение», а тексты международных конвенций (SOLAS, STCW) и документов Международной морской организации (IMO SMCP) изучались на предмет языковых требований к будущим судоводителям.

Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные в ходе педагогического наблюдения и формирующего эксперимента на базе морского института. В эксперименте приняли участие студенты, владеющие английским языком на уровне B1-B1+ согласно Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком (CEFR). Основным инструментом формирования компетенций выступила авторская методическая разработка учебного модуля «Ship's Logbook and Checklists Onboard: Communication in Real Maritime Situations». Содержательное наполнение модуля базировалось на использовании аутентичных судовых документов: судового журнала (Deck Log Book), чек-листов (Checklist) и коносамента (Bill of Lading). Отбор материалов производился в соответствии с принципами аутентичности и профессиональной направленности: использовались реальные образцы документации, видеозаписи профессиональной деятельности вахтенного помощника капитана, а также аудиофрагменты стандартизированной морской коммуникации.

Процедура исследования включала реализацию занятия, структурированного по модульному принципу. Логика построения учебного процесса предполагала последовательное прохождение пяти этапов: от актуализации профессиональных знаний и мотивации через работу с визуальным рядом до практического моделирования профессиональных ситуаций. На этапе формирования лексических навыков применялся метод контекстуального введения терминологии морской навигации и документооборота. Развитие рецептивных навыков обеспечивалось через работу с аутентичным видеоконтентом, предполагающую как выборочное, так и детальное извлечение информации. Ключевым методом контроля сформированности умений стало моделирование рабочей ситуации вахтенного помощника: студенты выполняли задачи по устному докладу и фиксации данных в судовом журнале с соблюдением стандартов оформления (Golden Rules of the Official Log Book).

Обработка полученных данных осуществлялась методами контент-анализа продуктов учебной деятельности студентов (записей в журналах, устных отчетов) и педагогического наблюдения за динамикой коммуникативной активности. Оценка эффективности методики проводилась на основе критериев точности использования профессиональной терминологии, соблюдения норм стандартизированной коммуникации и способности обучающихся интерпретировать документацию в соответствии с требованиями международных конвенций. Качественный анализ позволял выявить уровень сформированности лингвистического, дискурсивного и профессионального компонентов компетенции, а также степень готовности студентов к выполнению типовых и нестандартных задач судоводителя в иноязычной среде.

Результаты и обсуждение

Профессионально-коммуникативная компетенция студентов морского института в контексте обучения английскому языку определяется как многокомпонентное интегративное образование, обеспечивающее способность эффективно использовать иностранный язык в профессиональной коммуникации будущих морских специалистов в соответствии с требованиями международных стандартов (IMO International Maritime Organization. Standard Marine Communication Phrases, 2020), (Международная конвенция по охране человеческой жизни на море (SOLAS), 2008; Международная конвенция о стандартах подготовки, дипломирования и несения вахты моряков (STCW), 2016) и др. Эту компетенцию можно представить как совокупность профессионально-ориентированных знаний, умений и стратегий, позволяющих студентам интерпретировать, создавать и применять языковые средства в специфических профессиональных ситуациях с учетом коммуникативной цели, роли участника общения, социокультурного контекста и нормативно-правовых требований. Такая позиция коррелирует с понятием иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции, рассматриваемой как ключевой показатель профессиональной подготовки будущего специалиста в неязыковом вузе, включающей целостность лингвистического, дискурсивного, прагматического, стратегического, межкультурного и профессионального компонентов (Матиенко, 2016).

Лингвистический компонент, обеспечивает владение специализированной лексикой, терминологией и грамматическими структурами, необходимыми для выполнения профессиональных задач; дискурсивный компонент, отражает умение строить устные и письменные высказывания в профессиональных жанрах; прагматический компонент проявляется в результате коммуникативной деятельности, в «коммуникативном продукте», межкультурный компонент представляет собой совокупность социолингвистических и социокультурных знаний и умений, обеспечивающих формирование профессионально ориентированной полилингвальной и мультикультурной личности, способной к толерантному и эффективному межкультурному взаимодействию в профессиональной сфере посредством иностранного языка (Матиенко, 2016).

Профессиональный компонент включает навыки работы с аутентичными судовыми документами, чек-листами и отчетами в соответствии с профессиональными стандартами; и стратегический компонент, формирует способность выбирать и применять адекватные коммуникативные стратегии в нестандартных и стрессовых профессиональных ситуациях, обеспечивая точность, безопасность и эффективность взаимодействия на судне. Совокупность указанных компонентов формирует способность студентов эффективно интерпретировать, создавать и применять языковые средства в типовых и нестандартных ситуациях судовой практики, обеспечивая безопасность и профессиональную эффективность морской деятельности.

Анализ научных исследований последних пяти лет позволяет выделить несколько устойчивых направлений в области обучения морскому английскому языку и профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в целом. Большинство авторов подчеркивают необходимость смещения акцента с общего языкового обучения на формирование профессионально-коммуникативной компетенции, непосредственно связанной с будущей сферой деятельности обучающихся (Осипова, 2024).

Одним из ключевых направлений современных исследований является профессиональная направленность обучения и использование аутентичных материалов. Современные отечественные авторы отмечают, что обучение английскому языку для специальных целей (ESP) в вузе должно быть ориентировано на формирование профессионально-коммуникативной компетенции, а не только на освоение общелингвистических навыков; при этом подбор учебных материалов и содержание занятий должны соотноситься с реальными языковыми потребностями будущих специалистов в профессиональной сфере (Поскребышева, 2024). Аналогичную позицию занимают зарубежные исследователи, рассматривающие Maritime English как разновидность ESP (Harahap, 2025; Sari, 2019), где аутентичность материала является методическим принципом, а не вспомогательным средством (Глазырина, 2015; Rus, 2023).

Особое внимание в современных публикациях уделяется стандартизированной морской коммуникации и использованию IMO Standard Marine Communication Phrases как инструмента обеспечения безопасности и единообразия профессионального общения. Исследователи подчеркивают, что стандартизация языковых средств снижает риск коммуникативных сбоев в многонациональных экипажах в условиях повышенной ответственности (Jurkovič, 2025).

Значительное число работ посвящено применению кейс-метода, деловых игр и моделированию профессиональных ситуаций при обучении морскому английскому языку. Исследования показывают (Skarpeti, 2025), что моделирование реальных рабочих сценариев (несение вахты, взаимодействие с лоцманом, оформление судовой документации) способствует развитию коммуникативных стратегий, ответственности и профессионального мышления обучающихся.

Отдельное направление исследований связано с интеграцией информационных и коммуникационных технологий в процесс обучения иностранному языку. Ряд авторов отмечает, что использование цифровых симуляторов, мультимедийных ресурсов и видеофрагментов профессиональной деятельности повышает мотивацию обучающихся и способствует развитию навыков аудирования и говорения в профессиональном контексте (Киндря, 2022; Лепшокова, 2024). Вместе с тем подчеркивается, что цифровые средства наиболее эффективны при условии их интеграции в профессионально значимые задания, а не при формальном использовании технологий ради технологии (Иванцова, 2024).

Несмотря на широкий интерес к профессионально ориентированному обучению будущих моряков ряд исследователей указывает на недостаточную разработанность методик работы с профессиональной документацией как самостоятельным объектом обучения, так называемым Морским английским для судовой документации и переписки (ME for Ship's Documentation and Correspondence) (Demydenko, 2012). В частности, М.А. Осипова и С.Н. Фролова подчеркивают, что терминологическая и документальная подготовка часто носит фрагментарный характер и не всегда сопровождается формированием навыков реального профессионального письма и чтения документации (Осипова, 2024). Аналогичные выводы представлены в зарубежных исследованиях, где отмечается дефицит системных методик обучения работе с судовыми журналами, отчетами и чек-листами в рамках языковой подготовки моряков (Bocanegra-Valle, 2010).

Таким образом, анализ научных источников позволяет сделать вывод о наличии теоретических предпосылок для использования аутентичных судовых документов в обучении морскому английскому языку, при одновременном отсутствии достаточного числа практико-ориентированных методик, системно направленных на формирование профессионально-коммуникативной компетенции студентов.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 26.05.05 «Судовождение» определяет требования к результатам освоения образовательной программы, предусматривающие формирование универсальных и профессиональных компетенций, связанных со способностью осуществлять деловую и межкультурную коммуникацию, в том числе на иностранном языке, в профессиональной сфере деятельности (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 26.05.05 «Судовождение», 2018). В соответствии с положениями стандарта выпускник должен владеть профессиональной терминологией, уметь работать с нормативной и судовой документацией, а также осуществлять профессиональное общение в стандартных и нестандартных ситуациях морской практики. Предлагаемая методика обучения английскому языку на основе аутентичных судовых документов направлена на формирование указанных компетенций за счет моделирования реальных профессиональных условий деятельности судоводителя и интеграции языковых и профессиональных действий в процессе обучения.

Практическая часть исследования реализована на основе авторской методической разработки учебного занятия «Ship's Logbook and Checklists Onboard: Communication in Real Maritime Situations», ориентированной на студентов морского института уровня B1-B1+ согласно CEFR (Verhelst, 2009). Разработка построена с учетом принципов профессиональной направленности, коммуникативности и аутентичности обучения.

Таблица 1. Этапы учебного занятия

№	Этап занятия	Цель и содержание	Формы работы
1	Актуализация знаний и мотивация	Актуализация знаний, создание мотивационной базы; работа с визуальным рядом (Deck Log Book, Checklist, Bill of Lading); обсуждение значимости документации; ввод правил ведения журнала (Golden Rules)	Проблемно-ориентированная дискуссия, обсуждение стартовых фраз, индивидуальная и групповая работа
2	Формирование и актуализация профессиональной лексики	Актуализация лексики морской навигации и документации; разграничение близких терминов; подготовка к аудированию	Парная работа, соотнесение терминов и определений, работа с видеоматериалом
3	Аудирование и устная профессиональная рефлексия	Развитие навыков выборочного и детального восприятия информации; устная рефлексия; работа с аутентичным видео о ведении журнала	Первичное и повторное аудирование, парное обсуждение, фиксация ключевой информации
4	Практическое применение	Моделирование профессиональной задачи: устный вахтенный доклад и фиксация информации; стандартизированное оформление записей	Симуляция работы вахтенного помощника капитана, обсуждение ошибок и последствий, анализ типов журналов
5	Обобщение и систематизация знаний	Интеграция знаний о различных видах судовой документации; формирование навыка идентификации функционального назначения документа	Аудирование аутентичных записей, групповое обсуждение, анализ сокращений и аббревиатур

Занятие имеет четкую модульную структуру и включает несколько этапов (см. табл. 1):

1. Первый этап занятия направлен на актуализацию ранее сформированных знаний обучающихся и создание мотивационной основы для работы с аутентичными судовыми документами. В процессе используются принципы опоры на профессиональный опыт студентов и профессиональной направленности обучения иностранному языку. Для вовлечения обучающихся в профессиональный контекст применяется визуальный ряд, демонстрирующий основные виды судовой документации, такие как Deck Log Book, Checklist и Bill of Lading. Работа с иллюстрациями способствует формированию ассоциативных связей между языковыми единицами и профессиональными объектами, стимулирует речевую активность, позволяет определить функциональное назначение каждого документа и установить взаимосвязи между ними. Далее реализуется проблемно-ориентированное обсуждение, в ходе которого студенты анализируют значимость документации, цели ее использования и последствия некорректного заполнения, с особым вниманием к судовому журналу как ключевому документу, обеспечивающему юридическую значимость действий экипажа. На этом этапе вводятся основные правила ведения судового журнала (Golden Rules of the Official Log Book), отражающие требования точности, достоверности и стандартизированности записей. Для поддержки устной речи используются стартовые фразы, моделирующие типичные профессиональные ситуации, что снижает языковой барьер, формирует уверенность в общении и обеспечивает активное вовлечение всех обучающихся в дискуссию.

2. Второй этап занятия направлен на формирование и актуализацию профессионально значимой лексики, необходимой для понимания аутентичного аудиовизуального материала и выполнения коммуникативных заданий, связанных с ведением судового журнала. Работа с лексикой

проводится в парной форме и предполагает соотнесение терминов морской навигации и судовой документации с их функциональными определениями. Использование упрощенных дефиниций позволяет сосредоточить внимание на профессиональном значении терминов и формирует понятийную основу для дальнейшего чтения и анализа документации. В перечень вводимой лексики включены термины, непосредственно используемые при ведении судового журнала и выполнении вахтенных обязанностей, а также нормативно-правовые термины, расширяющие профессиональный кругозор обучающихся. Особое внимание уделяется разграничению близких по значению, но функционально различных понятий, что способствует повышению точности профессиональной коммуникации. Парная форма работы развивает навыки взаимодействия, взаимоконтроля и аргументированного обсуждения на иностранном языке. Этап завершается установкой на целенаправленное восприятие видеоматериала с акцентом на выявление ключевой профессиональной информации, что обеспечивает когнитивную и языковую подготовку к аудированию.

3. Третий этап занятия ориентирован на развитие навыков аудирования с выборочным и детальным извлечением информации, а также на формирование умений устной профессиональной рефлексии. Основным учебным материалом является аутентичный видеоматериал, отражающий реальное ведение судового журнала вахтенным помощником капитана. Перед просмотром, обучающимся предлагается соотнести содержание видеоматериала с ранее сформированными прогнозами, что активизирует когнитивную деятельность и задает установку на осознанное восприятие информации. Первичное аудирование направлено на выявление перечня обязательных данных, условий и периодичности внесения записей, а также распределения ответственности между членами экипажа, с особым вниманием к нормативному характеру документации и стандартам фиксации информации. После первичного просмотра проводится парное обсуждение, в ходе которого студенты сравнивают свои прогнозы с полученной информацией, выделяют новые элементы и определяют ключевые профессиональные термины. Повторное аудирование носит практико-ориентированный характер и направлено на формирование умений извлечения точной информации и ее фиксации в формате судового журнала, моделируя реальную деятельность вахтенного помощника капитана. Завершается этап обсуждением профессионально значимых аспектов ведения документации, включая юридическую значимость подписей, использование кодов погоды, необходимость корректного документирования и обеспечение безопасности мореплавания.

4. Четвертый этап занятия носит практико-ориентированный характер и направлен на формирование умений применения языковых и профессиональных знаний в условиях, приближенных к реальной деятельности судоводителя. Работа организуется в формате симуляции: один студент воспроизводит устный вахтенный доклад с ключевыми параметрами навигационной и метеорологической обстановки, в то время как остальные фиксируют информацию в форме записей в судовом журнале. Особое внимание уделяется соблюдению требований к стандартизированному оформлению записей, точности формулировок и юридической значимости документа. Обсуждаются возможные последствия ошибок или пропусков в записях, что формирует осознанное отношение к профессиональной документационной деятельности. Заключительная часть этапа расширяет представления обучающихся о системе судовой документации, включая различные типы журналов, и формирует навык идентификации их функционального назначения на основе анализа аутентичных аудиозаписей.

5. Пятый этап занятия направлен на обобщение и систематизацию полученных знаний о системе судовой документации как элементе профессиональной деятельности судоводителя. Обучающиеся знакомятся с различными видами судовых журналов и регистров, требования к ведению которых регламентируются международными конвенциями (SOLAS, MARPOL, ISPS). Практическая работа включает аудирование аутентичных записей с последующим определением типа журнала на основе анализа содержательных и формальных характеристик документа. Особое внимание уделяется стандартизированному оформлению записей, использованию сокращений и аббревиатур, а также их роли в обеспечении безопасности и юридической значимости. Анализ сокращений и терминологии позволяет закрепить профессиональную лексику и соотнести ее с требованиями IMO Standard Marine

Communication Phrases, формируя целостное профессиональное мышление и профессионально-коммуникативную компетенцию обучающихся.

Заключение

В ходе проведенного исследования была теоретически обоснована и описана методика формирования профессионально-коммуникативной компетенции студентов морского института при обучении английскому языку на основе аутентичных судовых документов. Анализ научных источников и нормативных документов позволил определить аутентичную судовую документацию как значимый дидактический ресурс, обеспечивающий интеграцию языковой подготовки с реальными профессиональными задачами будущих специалистов морского транспорта.

Разработанная практика-ориентированная модель учебного занятия направлена на формирование умений работы с профессиональной документацией, освоение стандартизированных языковых средств и развитие готовности к профессиональному общению в типичных ситуациях судовой практики. Реализация этапной структуры занятия, включающей актуализацию знаний, формирование профессиональной лексики, развитие навыков аудирования, устной рефлексии и практического применения, создает условия для последовательного формирования профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся.

Результаты педагогического наблюдения и анализа учебной деятельности студентов в процессе апробации методики свидетельствуют о ее методической целесообразности и практической значимости. Использование аутентичных судовых документов и симуляционных форм работы способствует формированию у обучающихся устойчивых навыков работы с документацией, повышению точности и стандартизованности языкового оформления профессиональных высказываний, а также укреплению связи между языковой подготовкой и будущей профессиональной деятельностью. Представленная методика может быть рекомендована для использования в образовательном процессе морских вузов, при разработке рабочих программ дисциплин «Иностранный язык» и «Морской английский язык», а также в системе повышения квалификации преподавателей.

Список литературы

1. Бессерт О. Б. Технология обучения студентов неязыкового вуза профессиональной лексике на английском языке // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки. 2024. № 3(69). С. 132-140.
2. Божко Ю.И., Горбунова Н.В. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности будущих морских судоводителей // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-1. С. 48-52.
3. Глазырина Е.С. Аутентичность языкового материала как фактор повышения мотивации студентов при обучении иностранному языку для специальных целей // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 3(7). С. 135-137.
4. Зыкова В.Н. Дифференциация обучения английскому языку студентов морских специальностей // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-1. С. 104-106.
5. Иванцова Ю.А., Лысенко В.В., Никитина Е.В. Организационно-педагогические условия формирования, поликультурной иноязычной компетенции студентов морских специальностей // Ценности и смыслы. 2024. № 3(91). С. 101-120.
6. Киндря Н.А. Использование мультимедийных средств в обучении студентов английскому языку в неязыковом вузе // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 6А. Ч. 2. С. 701-708.
7. Лепшкова Е.А., Карасова С.Я. Использование мультимедийных ресурсов для эффективного обучения иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-3.
8. Матиенко А.В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике формирования полилингвальной и мультикультурной личности // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2016. №2 (2(8)). С. 73-77.

9. Международная конвенция о стандартах подготовки, дипломирования и несения вахты моряков (STCW). Принято Международной морской организацией в 1978 г., опубликовано в виде консолидированного текста // Международная морская организация. СПб.: АО «ЦНИИМФ», 2016 (с поправками). 824 с.
10. Международная конвенция по охране человеческой жизни на море (SOLAS), 1974 г.: консолидированный текст, измененный Протоколом 1988 г., с поправками // Международная морская организация. СПб.: ЦНИИМФ, 2008. 977 с.
11. Осипова М.А., Фролова С.Н. Английская морская терминологическая лексика и анализ методов ее введения и первичного закрепления // Российский лингвистический вестник. 2024. № 1(49).
12. Поскребышева Т. А. Применение ESP как средства развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции магистрантов // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 26.05.05 «Судовождение». Утв. приказом Минобрнауки России от 15.03.2018 № 191 // consultant.ru. 2018.
14. Bocanegra-Valle A. Global markets, global challenges: the position of Maritime English in today's shipping industry. Eds. by A. Linde, R. Crespo // Professional English in the European context: the EHEA challenge. 2010. pp. 151-174.
15. Harahap D.I., Sumarsih, Husein R. Computer-based Training (CBT) as interactive learning media for english maritime course in Maritime Education and Training (MET) // Forum for Linguistic Studies. 2005. № 7(9). С. 615-637.
16. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach. Cambridge: CUP, 2019.
17. IMO International Maritime Organization. Standard Marine Communication Phrases. L.: International Maritime Organization, 2020.
18. Jurkovič V. Routine Maritime Communication at Higher Education Institutions Along the Eastern Adriatic Sea // ESP Today. 2025. Vol. 13. № 1. pp. 23-46.
19. Rus D. Using adequate materials in teaching English for specific purposes for the practice of language skills // Acta Marisiensis. Philologia. 2023.
20. Sari L. I., Sari R. H. ESP Course book evaluation from the perspectives of teachers, cadets, and graduates: the case of maritime English // Proceedings of the Inter. conf. on English language teaching (ICONELT 2019). Dordrecht: Atlantis Press, 2020. pp. 56-60.
21. Skarpeti A., Giskeodegard M.F., Wiig A.C. Engaging in simulations: analysing maritime instructors' perceptions of student engagement // SN social sciences. 2025. Vol. 5. Art. 135.
22. Sánchez-Bejerano L. The use of authentic materials in an English for specific purposes university class // Journal of applied linguistics of Nebria in the field of language teaching. 2023. Vol. 17. № 35.
23. Verhelst N. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

Building professional communication competence of maritime students through English language teaching based on authentic shipboard documents

Yuliya A. Ivantsova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Sevastopol State University
Sevastopol, Russia
yasabadash@sevsu.ru
ORCID 0000-0003-2673-5198

Vladlena V. Lysenko

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Sevastopol State University
Sevastopol, Russia
vvlysenko@sevsu.ru
ORCID 0000-0002-4584-2637

Ekaterina V. Nikitina

Associate Professor
Sevastopol State University
Sevastopol, Russia
evnikitina@mail.sevsu.ru
ORCID 0000-0001-6631-7009

Mariya A. Zubkova

Senior lecturer
Sevastopol State University
Sevastopol, Russia
mazubkova@sevsu.ru
ORCID 0000-0001-8330-4330

Received 09.03.2026

Accepted 15.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 37.013

DOI 10.25726/r8904-7389-0927-q

EDN LDNCTM

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 explores the methodological potential of forming the professional communicative competence of maritime institute cadets in the process of teaching English through the use of authentic shipboard documents. The relevance of the study is determined by the increasing role of English as the working language of international maritime communication and the need to align language training with real professional tasks of future maritime specialists. The paper analyzes recent research in the field of English for Specific Purposes (ESP) and professionally oriented language education, emphasizing the importance of authenticity and standardization as key principles of maritime communication. The study defines the aim, object, subject, and research methods, and substantiates the compliance of the proposed methodology with the requirements of the Federal State Educational Standards of Higher Education for maritime specialties. Special attention is given to the description of a practice-oriented teaching model based on authentic materials, including ship's logbooks, checklists, standardized abbreviations, and IMO Standard Marine Communication Phrases. The methodology integrates listening, speaking, reading, and writing activities within the framework of modeled professional scenarios related to watchkeeping duties and ship documentation procedures. The results of pedagogical observation and analysis of students' learning activities indicate the methodological feasibility of the systematic use of authentic shipboard documents as a means of forming professional communicative competence of future maritime specialists.

Keywords

professional communicative competence, Maritime English, English for Specific Purposes (ESP), authentic materials, shipboard documentation.

References

1. Bessert O. B. Technology of teaching professional vocabulary in English to students of a non-linguistic university // *Izvestiya of the Baltic State Academy of Fishing Fleet. Psychological and Pedagogical Sciences*. 2024. No. 3(69). Pp. 132-140.
2. Bozhko Yu.I., Gorbunova N.V. Formation of Foreign Language Professional and Communicative Competence of Future Maritime Pilots // *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2021. No. 73-1. Pp. 48-52.
3. Glazyrina E.S. Authenticity of Language Material as a Factor in Increasing Students' Motivation in Teaching a Foreign Language for Special Purposes // *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research*. 2015. No. 3(7). Pp. 135-137.
4. Zykova V.N. Differentiation of Teaching English to Students of Maritime Specialties // *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2024. No. 84-1. Pp. 104-106.
5. Ivantsova Yu.A., Lysenko V.V., Nikitina E.V. Organizational and Pedagogical Conditions for the Formation of Multicultural Foreign Language Competence among Students of Maritime Specialties // *Values and Meanings*. 2024. No. 3(91). Pp. 101-120.
6. Kindrya N.A. The Use of Multimedia Tools in Teaching English to Students at a Non-Language University // *Pedagogical Journal*. 2022. Vol. 12. No. 6A. Part 2. Pp. 701-708.
7. Lepshokova E.A., Karasova S.Ya. The Use of Multimedia Resources for Effective Foreign Language Teaching // *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2024. No. 84-3.
8. Matienko, A.V. Foreign Language Professional Communicative Competence: Defining the Concept in the Logic of Forming a Polylingual and Multicultural Personality // *Scientific Result. Issues of Theoretical and Applied Linguistics*. 2016. No. 2 (2(8)). Pp. 73-77.
9. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW). Adopted by the International Maritime Organization in 1978, published as a consolidated text // International Maritime Organization. St. Petersburg: TsNIIMF JSC, 2016 (with amendments). 824 p.
10. International Convention for the Safety of Life at Sea (SOLAS), 1974: consolidated text amended by the 1988 Protocol, as amended // International Maritime Organization. St. Petersburg: TsNIIMF, 2008. 977 p.
11. Osipova M.A., Frolova S.N. English Maritime Terminological Vocabulary and Analysis of Methods for Its Introduction and Initial Fixation // *Russian Linguistic Bulletin*. 2024. No. 1(49).
12. Poskrebysheva T. A. Application of ESP as a means of developing the foreign language professional communicative competence of undergraduates // *Modern problems of science and education*. 2020. No. 6.
13. Federal state educational standard of higher education. The direction of training 26.05.05 "Navigation". Approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 15.03.2018 No. 191 // consultant.ru. 2018.
14. Bocanegra-Valle A. Global markets, global challenges: the position of Maritime English in today's shipping industry. Eds. by A. Linde, R. Crespo // *Professional English in the European context: the EHEA challenge*. 2010. pp. 151-174.
15. Harahap D.I., Sumarsih, Husein R. Computer-based Training (CBT) as interactive learning media for english maritime course in Maritime Education and Training (MET) // *Forum for Linguistic Studies*. 2005. № 7(9). C. 615-637.
16. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: CUP, 2019.
17. IMO International Maritime Organization. *Standard Marine Communication Phrases*. L.: International Maritime Organization, 2020.

18. Jurkovič V. Routine Maritime Communication at Higher Education Institutions Along the Eastern Adriatic Sea // *ESP Today*. 2025. Vol. 13. No. 1. pp. 23-46.
19. Rus D. Using adequate materials in teaching English for specific purposes for the practice of language skills // *Acta Marisiensis. Philologia*. 2023.
20. Sari L. I., Sari R. H. ESP Course book evaluation from the perspectives of teachers, cadets, and graduates: the case of maritime English // *Proceedings of the Inter. conf. on English language teaching (ICONELT 2019)*. Dordrecht: Atlantis Press, 2020. pp. 56-60.
21. Skarpeti A., Giskeodegard M.F., Wiig A.C. Engaging in simulations: analysing maritime instructors' perceptions of student engagement // *SN social sciences*. 2025. Vol. 5. Art. 135.
22. Sánchez-Bejerano L. The use of authentic materials in an English for specific purposes university class // *Journal of applied linguistics of Nebria in the field of language teaching*. 2023. Vol. 17. No. 35.
23. Verhelst N. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

Интегративная модель сопровождения студентов как условие формирования проектировочной компетенции в период производственной практики

Елена Петровна Архиповская

Специалист-эксперт, старший преподаватель

Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

Санкт-Петербург, Россия

elkaarhipka@mail.ru

ORCID 0000-0002-7255-7815

Поступила в редакцию 22.03.2026

Принята 24.04.2026

Опубликована 30.05.2026

УДК 377.8

DOI 10.25726/o6808-1582-2022-m

EDN PMBRAS

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме формирования проектировочной компетенции будущих учителей начальных классов в системе среднего профессионального образования (СПО). В условиях модернизации образования, реализации федерального проекта «Профессионалитет» и перехода на обновленные ФГОС возникает объективная потребность в педагоге нового типа, способном не просто транслировать знания, а проектировать вариативные образовательные траектории, гибко реагировать на вызовы цифровой образовательной среды. Однако, как показывает анализ практики, традиционная организация производственной практики носит преимущественно наблюдательно-репродуктивный характер, что создает методологический разрыв между теоретическим освоением инновационных (в частности, проектно-модульных) технологий и отсутствием условий для их апробации в реальном профессиональном контексте. Проектировочная компетенция рассматривается автором как интегративное качество личности педагога, выражающееся в способности к смысловому проектированию образовательного процесса через конструирование и динамическую реконфигурацию содержательно-деятельностных модулей, ориентированных на достижение диагностируемых результатов. Цель исследования – теоретико-методологическое обоснование и экспериментальная проверка интегративной модели психолого-педагогического сопровождения, трансформирующей производственную практику в ресурс становления данной компетенции. Методологическую основу составили компетентностный, контекстный и модульный подходы, а также теория педагогического проектирования. Экспериментальная работа (2021-2024 гг., 174 студента) подтвердила эффективность разработанной модели, включающей диагностико-прогностический (мониторинг и индивидуальные маршруты), содержательно-технологический (наставничество, проектно-модульные задачи, профессиональные пробы), рефлексивно-аналитический (портфолио, видеоанализ, супервизия) и коррекционно-развивающий (тренинги, стажировки) блоки. Зафиксирована положительная динамика: рост высокого уровня сформированности компетенции на 26,1% (до 38,4%) и снижение низкого на 39,5% (до 14,0%). Наибольший прирост (+42%) достигнут по показателю «способность к контекстуальной адаптации технологий». Научная новизна заключается в концептуальном переосмыслении дидактического потенциала производственной практики и обосновании принципа контекстуальной имплементации. Практическая значимость связана с возможностью масштабирования модели на другие педагогические специальности и использованием разработанного диагностического инструментария.

Перспективы исследования включают адаптацию модели для системы высшего образования и создание цифровых ресурсов сопровождения проектно-модульной деятельности.

Ключевые слова

проектировочная компетенция; производственная практика; контекстуальная имплементация; интегративная модель сопровождения; среднее профессиональное образование; проектно-модульные технологии; подготовка учителей начальных классов.

Введение

В современной образовательной парадигме, детерминированной реализацией национального проекта «Образование» и внедрением обновленных ФГОС, приоритетное значение приобретает проектирование вариативных и персонализированных образовательных траекторий (Асмолов, 2015; Болотов, 2020; Реморенко, 2005), что актуализирует необходимость формирования у учителей начальных классов способности к разработке и реализации модульных образовательных программ. Эмпирический анализ подготовки педагогических кадров в колледжах ЛГУ им. А.С. Пушкина (специальность 44.02.02) фиксирует устойчивое противоречие: теоретическое освоение проектно-модульных технологий не подкреплено возможностями их контекстуальной апробации в реальной профессиональной среде. Традиционная организация производственной практики, сохраняющая наблюдательно-репродуктивный характер, не обеспечивает условий для становления ключевой проектировочной компетенции будущих учителей.

Трансформация запросов рынка труда и общества в рамках федерального проекта «Профессионалитет» и концепции «Учитель будущего» актуализирует разработку практико-ориентированных механизмов формирования компетенций, адекватных вызовам цифровой образовательной среды. Производственная практика обладает значительным потенциалом для целенаправленного развития профессионально значимых характеристик педагога, включая способность к корректировке содержания, вариативному использованию методов, адаптации и творческому применению технологий.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления разрыва между знаниево-ориентированной подготовкой и потребностью в готовности выпускников к продуктивному решению профессиональных задач. Преодоление этого разрыва требует пересмотра дидактического потенциала практики как системообразующего ресурса становления проектировочной деятельности.

Научная новизна заключается в концептуальном переосмыслении функций производственной практики – трансформации от пассивного ознакомления к целостному образовательному пространству, обеспечивающему погружение в профессиональный контекст через систему проектно-модульных задач, а также в теоретическом обосновании интегративной модели психолого-педагогического сопровождения, гарантирующей субъектную позицию студента.

Цель исследования – теоретико-методологическое обоснование и опытно-экспериментальная верификация системы педагогических условий, трансформирующих производственную практику в ресурс формирования проектировочной компетенции.

Задачи: концептуализировать понятие «проектировочная компетенция» для СПО; выявить дидактический потенциал практики; разработать и апробировать интегративную модель сопровождения; определить критериально-диагностический аппарат оценки компетенции.

Гипотеза предполагает, что высокая эффективность формирования компетенции достигается при реализации совокупности условий: внедрения системы проектно-модульных задач, дифференцированных по сложности; создания интегративной модели наставнического сопровождения (принципы субъектности, диалогичности, рефлексивности); реализации принципа контекстуальной имплементации, обеспечивающего перенос теоретических знаний в плоскость решения реальных профессиональных задач.

Анализ научной литературы позволяет систематизировать теоретические основания проблемы формирования проектировочной компетенции по следующим направлениям.

Первое направление – методология компетентностного подхода и профессионального развития педагога. Фундаментальные труды В.И. Байденко (Байденко, 2006), И.А. Зимней (Зимняя, 2004), Э.Ф. Зеера (Зеер, 2022) заложили основы компетентностной парадигмы. В работах В.А. Сластёнина, Л.С. Подымовой (Подымова, 2026), Н.Ф. Радионовой (Радионова, 2006) профессиональная компетентность раскрывается как интегративный синтез знаний, умений и личностных качеств, где проектировочный компонент занимает системообразующее положение. Исследования А.К. Марковой (Маркова, 2017) дополняют представления о структуре педагогического профессионализма, а работы Т.Ю. Ломакиной и М.Г. Сергеевой (Ломакина, 2014) – о современных технологиях профессионального обучения.

Второе направление – теория проектировочной деятельности в образовании. Исследования В.С. Безруковой (Безрукова, 1994), В.П. Беспалько (Беспалько, 1989), Г.П. Щедровицкого (Щедровицкий, 1995) заложили основы педагогического проектирования. Технологический подход к проектированию педагогических систем (В.П. Беспалько (Беспалько, 1989)) и идеи проектирования образовательных процессов (М.М. Поташник (Поташник, 2014), Е.С. Заир-Бек (Заир-Бек, 2017), Е.А. Смердова (Смердова, 2023), В.И. Тарлавский (Тарлавский, 2020)) составляют методологическую базу настоящего исследования.

Третье направление – модульный и контекстный подходы. Генезис модульного обучения связан с работами Дж. Расселла (Russell, 1974), Г. Оуенса (Owens, 1971); в отечественной науке его развивали П.А. Юцявичене (Юцявичене, 1989), В.М. Монахов (Монахов, 2006), М.А. Чошанов (Чошанов, 2013; Чошанов, 1996), Т.В. Захарова (Захарова и др., 2019), Н.В. Цуркан, Д.В. Шведов (Цуркан, 2020). Принципиальное значение для исследования имеют теоретические основы контекстного обучения А.А. Вербицкого (Вербицкий, 2006; Вербицкий, 2017), на которые опирается концепция контекстуальной имплементации.

Четвертое направление – практико-ориентированная подготовка и организация педагогической практики. Проблематика производственной практики и клинического подхода раскрыта в работах А.А. Орлова (Орлов, 2020), А.А. Марголиса (Марголис, 2014), Т.Б. Сандабкиной (Сандабкина, 2023). Концептуально значимы идеи трансформации практики в пространство учебно-профессиональной деятельности и профессиональных проб.

Пятое направление – цифровизация образования. Исследования И.В. Роберт (Роберт, 2022; Роберт, 2020) и Г.К. Селевко (Селевко, 2005; Селевко, 2005) раскрывают дидактические возможности электронных ресурсов, значимые для инструментального обеспечения проектировочной деятельности.

Шестое направление – специфика реализации программ СПО. Работы В.И. Блинова, М.Н. Стриханова, Е.Ю. Есениной (Блинов, 2023) позволяют учитывать особенности подготовки педагогических кадров в системе среднего профессионального образования.

Проблемное поле организации производственной практики. Теоретический анализ и обобщение эмпирических данных выявляют системные проблемы в организации производственной практики будущих учителей начальных классов:

1. методологический разрыв между теоретической подготовкой и требованиями профессиональной деятельности;
2. организационно-управленческий дефицит (несовершенство нормативной базы, отсутствие единых критериев оценки, слабая координация);
3. психолого-педагогические проблемы (несформированность профессиональной идентичности, дефицит рефлексивности и саморегуляции);
4. содержательные противоречия (рассогласование целей и возможностей, отсутствие индивидуализации);
5. кадровые ограничения (неготовность наставников, отсутствие мотивации);
6. материально-технические и информационные проблемы.

Выявленные проблемы носят системный характер и требуют комплексного решения. В контексте исследования производственная практика рассматривается как целостный компонент образовательного процесса, направленный на интеграцию теоретических знаний, практических умений и личностных качеств будущих учителей в условиях реальной образовательной среды.

Резюмируя, следует отметить, что, несмотря на значительный объем исследований, проблемным полем остается вопрос о возможностях производственной практики в педагогических колледжах как системного ресурса формирования проектировочной компетенции будущих учителей начальных классов. Настоящее исследование направлено на восполнение данного пробела.

Производственная практика (ПП), как компонент образовательной программы, включена в обязательную её часть. Прохождение ПП в учебном плане по курсам обучения в СПО представлено в таблице 1.

Таблица 1. (Производственная практика по учебному плану 44.02.02 Преподавание в начальных классах (Учитель начальных классов))

Профессиональный цикл (ПЦ)		1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	Формы пром. аттестации
ПМ.01 Проектирование, реализация и анализ процесса обучения в начальном общем образовании						
ПП.01.01	Производственная практика «Технология построения уроков»	0	0	72	0	Зачет с оценкой
ПП.01.02	Производственная практика «Пробные уроки и занятия»	0	0	108	0	Зачет с оценкой
ПМ.02 Проектирование, реализация и анализ внеурочной деятельности обучающихся						
ПП.02.01	Производственная практика	0	0	144	0	Зачет с оценкой
ПМ.03 Воспитательная деятельность, в том числе классное руководство						
ПП.03.01	Производственная практика	0	0	72	0	Зачет с оценкой
ПМ.04 Преподавание иностранного языка в начальной школе						
ПП.04.01	Производственная практика	0	0	0	72	Зачет с оценкой
Итого		0	0	396	72	

Анализ учебного плана подготовки учителей начальных классов (специальность 44.02.02) выявляет содержательно-временную рассогласованность теоретической и практической подготовки. Прохождение производственной практики, приходящееся преимущественно на третий курс, методологически оправдано изучением на втором-третьем курсах дисциплин психолого-педагогического блока. Вместе с тем, такие фундаментальные дисциплины, как «Основы педагогики» и «Информатика и ИКТ в профессиональной деятельности», завершающиеся на втором курсе, оказываются разобщенными с практикой, а курсы, непосредственно формирующие готовность к педагогической деятельности («Педагогическая психология», «Основы педагогического мастерства», «Правовое обеспечение профессиональной деятельности»), изучаются на четвертом курсе, когда практика уже не проводится. Данное обстоятельство обуславливает методологический разрыв между теоретической подготовкой и реальными задачами, решаемыми студентом в период практики.

Выявленное противоречие актуализирует обращение к теоретическому наследию Н.В. Кузьминой. В контексте разрабатываемой проблемы мы опираемся на ее концепцию профессионализма личности преподавателя и уровневую структуру педагогических способностей, где особое значение

приобретает проектировочный компонент, интегрирующий необходимые знания, умения и трудовые функции педагога.

Опираясь на данную теоретическую платформу, мы рассматриваем проектировочную компетенцию как интегративную характеристику личности педагога, выражающую его способность к смысловому проектированию образовательного процесса. Содержание данной компетенции раскрывается через конструирование и динамическую реконфигурацию автономных, но взаимосвязанных содержательно-деятельностных модулей, ориентированных на достижение диагностируемых образовательных результатов в заданном социально-педагогическом контексте. Разработанные на основе данного определения индикаторы сформированности проектировочной компетенции представлены в таблице 2.

Таблица 2. Индикаторы сформированности проектировочной компетенции

Содержание компетенции	Индикаторы компетенций
Способность к смысловому проектированию и реализации образовательного процесса через конструирование и динамическую реконфигурацию автономных, но взаимосвязанных содержательно-деятельностных модулей, направленных на достижение диагностируемых образовательных результатов в условиях реального или модельного социально-педагогического контекста	Знание (когнитивный компонент): Знание теоретических основ модульного подхода: принципов блочности, квантования содержания, гибкости образовательных траекторий. Понимание философии проектирования: различий между традиционным планированием и смысловым проектированием, ориентированным на порождение нового образовательного опыта. Знание типологии образовательных модулей (стартовые, коррекционные, углубляющие, синтезирующие) и логики их сборки в единый образовательный маршрут. Понимание критериев диагностируемости результатов модуля и способов верификации их достижения.
	Умение (деятельностный компонент): Умение проводить педагогическую диагностику для выявления образовательных дефицитов и потенциалов обучающихся как основы для проектирования модулей. Умение декомпозировать комплексную педагогическую цель на систему взаимосвязанных задач-этапов, распределяемых по автономным модулям. Умение конструировать содержательное ядро модуля, подбирая и адаптируя ресурсы (текстовые, медийные, инструментальные, цифровые) под конкретный диагностируемый результат. Умение проектировать внутримодульную систему обратной связи и критериального оценивания, позволяющую фиксировать прогресс и осуществлять своевременную коррекцию.
	Владение (опытно-рефлексивный компонент): Свободное владение технологией динамической реконфигурации модульной структуры в процессе ее реализации в ответ на изменяющиеся условия и индивидуальные запросы обучающихся. Владение стратегией фасилитации модульного образовательного процесса, где педагог управляет не передачей информации, а навигацией по модулям и поддержкой учебной автономии. Устойчивая способность к рефлексивному анализу эффективности собранной модульной конструкции, выявлению узких мест и генерации новых принципов модульного проектирования.

Содержание компетенции	Индикаторы компетенций
	Владение навыком презентации и обоснования проектно-модульного решения для профессионального сообщества, демонстрируя его концептуальную целостность и практическую целесообразность.

Проектировочная компетенция педагога нами рассматривается как интегративное профессиональное качество, выражающееся в способности к проектированию, реализации и рефлексии модульно организованного образовательного процесса, обеспечивающего достижение планируемых результатов обучения через контекстуальную адаптацию педагогических технологий.

Проведенное нами исследование показало: будущие учителя начальных классов, за время прохождения производственной практики (3 курс), успевают освоить проектно-модульную компетенцию и сформировать проектировочную компетенцию. После завершения обучения в колледже, специалисты данного профиля, приходят работать в школу не на первый (репродуктивный) или второй (адаптивный) уровень деятельности, а позволяет отнести их к третьему уровню профессиональной деятельности по Н.В. Кузьминой, а именно к локально-моделирующему.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составляют системный и компетентностный подходы, реализованные через комплекс теоретических (анализ, моделирование), эмпирических (педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование) и статистических методов.

Экспериментальная работа проводилась в период 2021–2024 гг. и включала три этапа:

1. констатирующий – диагностика исходного уровня сформированности проектировочной компетенции;
2. формирующий – апробация системы педагогических условий трансформации производственной практики;
3. контрольно-аналитический – обработка данных, верификация результатов, формулировка выводов.

В исследовании приняли участие 174 студента, осваивающих специальность 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» в Выборгском и Ломоносовском институтах (филиалах) ЛГУ им. А.С. Пушкина. Из них 87 человек составили экспериментальную группу (ЭГ), 87 – контрольную (КГ).

Диагностический инструментарий включал авторский комплекс методик: карту оценки проектных умений, шкалу самооценки методической грамотности, экспертную карту анализа профессиональных модулей, тест на определение уровня методической рефлексии.

Результаты и обсуждение

Основные результаты. На констатирующем этапе исследования был выявлен исходный уровень сформированности проектировочной компетенции у студентов экспериментальной и контрольной групп. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Распределение студентов по уровням сформированности проектировочной компетенции на констатирующем этапе (%)

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	12,3	11,8
Средний	34,2	35,1
Низкий	53,5	53,1

На констатирующем этапе зафиксировано сопоставимое распределение студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп по уровням сформированности проектировочной компетенции с доминированием низкого уровня (53,5% в ЭГ и 53,1% в КГ), что подтверждает актуальность проблемы.

Интегративная модель сопровождения, разработанная на принципах единства когнитивного, деятельностного и личностного развития, включает четыре взаимосвязанных блока:

1. диагностико-прогностический (мониторинг, индивидуальные маршруты);
2. содержательно-технологический (наставничество, профессиональные пробы, кейсы);
3. рефлексивно-аналитический (портфолио, видеоанализ, супервизии);
4. коррекционно-развивающий (тренинги, стажировки, мастер-классы).

Механизмами реализации модели выступают координационный центр, наставнические пулы, рефлексивные площадки и проектные мастерские. Критериями эффективности определены: профессиональная идентичность, педагогическое мышление, проектировочные способности, рефлексивность и адаптивность.

По итогам формирующего этапа в ЭГ зафиксирована выраженная положительная динамика (табл. 4).

Таблица 4. Распределение студентов по уровням сформированности проектировочной компетенции на контрольном этапе (%)

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	38,4	14,2
Средний	47,6	37,8
Низкий	14,0	48,0

В ЭГ доля студентов с высоким уровнем возросла на 26,1% (до 38,4%), с низким – сократилась на 39,5% (до 14,0%). Наибольший прирост (+42%) достигнут по показателю «способность к контекстуальной адаптации технологий». Статистическая значимость различий подтверждена t-критерием Стьюдента ($t = 4,32$ при $p \leq 0.01$).

Основные научные результаты:

1. даны сущностные характеристики проектировочной компетенции как интегративного качества, объединяющего проектирование, адаптацию и рефлексию;
2. концептуально переосмыслен дидактический потенциал производственной практики;
3. теоретически обоснован и верифицирован принцип контекстуальной имплементации;
4. спроектирована и апробирована интегративная модель сопровождения;
5. разработан диагностический инструментарий, позволяющий отслеживать динамику компетенции по когнитивному, деятельностному и личностному критериям.

Заключение

Обсуждение и выводы. Проведенное исследование демонстрирует эффективность целенаправленной трансформации производственной практики в ресурс формирования проектировочной компетенции будущих учителей начальной школы. Экспериментально подтверждено, что разработанная интегративная модель сопровождения, сочетающая диагностико-прогностический, содержательно-технологический, рефлексивно-аналитический и коррекционно-развивающий блоки, обеспечивает значительный качественный рост профессиональной подготовки.

Реализация принципа контекстуальной имплементации позволила преодолеть традиционный разрыв между теоретической подготовкой и реальными требованиями образовательной среды. Апробация системы проектно-модульных задач в условиях производственной практики способствовала формированию у студентов способности к адаптации педагогических технологий, проектированию учебных модулей и рефлексии профессиональных решений.

Статистически значимые изменения в экспериментальной группе (рост высокого уровня на 26,1% при одновременном снижении низкого на 39,5%) подтверждают эффективность предложенного подхода. Наибольшая динамика наблюдается в развитии способности к контекстуальной адаптации образовательных технологий (+42%), что свидетельствует о сформированности готовности к работе в условиях реального образовательного процесса.

Практическая значимость исследования заключается в создании работоспособной системы сопровождения профессионального становления, которая может быть масштабирована на другие педагогические специальности. Разработанный диагностический инструментарий позволяет объективно оценивать уровни сформированности проектировочной компетенции и своевременно корректировать индивидуальные образовательные траектории.

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется адаптация модели для системы высшего педагогического образования и разработка цифровых ресурсов сопровождения проектно-модульной деятельности. Внедрение результатов работы в образовательный процесс педагогических колледжей будет способствовать подготовке конкурентоспособных специалистов, готовых к реализации требований современных образовательных стандартов.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. 2-е изд. М.: Просвещение, 2015. 447 с.
2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования гос впо нового поколения: методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
3. Безрукова В.С. Педагогика: учеб. для индустр.-пед. техн. и инж.-пед. вузов. 2-е изд. Екатеринбург: УГППУ, 1994. 337 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 191 с.
5. Блинов В.И., Стриханов М.Н., Есенина Е.Ю. Особенности реализации программ среднего профессионального образования на базе образовательных организаций высшего образования // Известия Российской академии образования. 2023. № 4(64). С. 96-107.
6. Болотов В.А., Левицкий М.Л., Реморенко И.М., Сериков В.В. Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог: Южный федеральный университет, 2020. С. 21-36.
7. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39-46.
8. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: уч. пос. М.: МПГУ, 2017. 267 с.
9. Заир-Бек Е.С. Современная методология проектных исследований инноваций в образовании // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2017. № 185. С. 32-43.
10. Захарова Т.В., Басалаева Н.В., Казакова Т.В., Колесникова Т.А., Сотников А.В. Технологии модульного обучения в современном образовании: уч. пос. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2019. 81 с.
11. Зеер Э.Ф., Крежевских О.В. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 4. С. 11-39.
12. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 38 с.
13. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Современные технологии профессионального обучения в условиях перехода на компетентностно-ориентированное образование // Среднее профессиональное образование. 2014. № 8. С. 6-14.
14. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105-126.

15. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Профессиологические основы профессионально-педагогического образования // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Т. 9. № 1. С. 38-43.
16. Монахов В.М. Теория педагогических технологий: методологический аспект // Известия ВГПУ. 2006. № 1. С. 33-39.
17. Орлов А.А., Агафонова А.С. Введение в педагогическую деятельность. Практикум: учебно-методическое пособие. 2-е изд. М.: Инфра-М, 2020. 258 с.
18. Педагогика: учебник и практикум для вузов / под общ. ред. Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина. 3-е изд. М.: Юрайт, 2026. 227 с.
19. Поташник М.М., Левит М.В. Как помочь учителю в освоении ФГОС: пособие для учителей, руководителей школ и органов образования. М.: Педагогическое общество России, 2014. 319 с.
20. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход // Человек и образование. 2006. № 4-5. С. 7-15.
21. Реморенко И.М. Разное управление для разного образования. СПб.; М.: Агентство образовательного сотрудничества, 2005. 368 с.
22. Роберт И.В. Подготовка будущих учителей в области проектирования иммерсивных образовательных технологий // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог: Южный федеральный университет, 2020. С. 325-336.
23. Роберт И.В. Становление и развитие цифровой трансформации профессионального образования на основе системной конвергенции педагогической науки и технологий // Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании: материалы международной научно-практической конференции. М.: Российская академия образования, 2022. С. 405-410.
24. Сандабкина Т.Б. Производственная педагогическая практика студентов колледжа как фактор их профессионального самоопределения // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2023. № 2. С. 26-32.
25. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 818 с.
26. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. Т. 2. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 816 с.
27. Смердова Е.А. Проектирование индивидуальной траектории развития субъектов образовательного процесса на основании системомыследеятельностного подхода Г.П. Щедровицкого // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2023. № 2. С. 300-308.
28. Тарлавский В.И. К вопросу о научно-методических ориентирах проектирования педагогических технологий профессиональной ориентации // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 2(54). С. 227-232.
29. Цуркан Н.В., Шведов Д.В. Модульные технологии обучения как составляющая современных педагогических технологий // Scientific heritage. 2020. № 45-3(45). С. 37-40.
30. Чошанов М. А. Е-дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // Образовательные технологии и общество. 2013. Т. 16. № 3. С. 684-696.
31. Чошанов М.А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1996. 320 с.
32. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Школа культурной политики, 1995. 800 с.
33. Юцявичене П.А. Основы модульного обучения. Вильнюс: ИПК руководящих работников и специалистов народного хозяйства, 1989. 69 с.
34. Owens G. The module // Universities Quarterly. Higher Education and Society. 1971. Vol. 25. No. 1. Pp. 35-44.
35. Russell J.D. Modular instruction. Minneapolis: Burgess Publishing Company, 1974. 184 p.

The integrative model of student support as a condition for the formation of design competence during the period of industrial practice

Elena P. Arkhipovskaya

Specialist expert, Senior Lecturer
Pushkin Leningrad State University
Saint Petersburg, Russia
elkaarhipka@mail.ru
ORCID 0000-0002-7255-7815

Received 22.03.2026

Accepted 24.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 377.8

DOI 10.25726/o6808-1582-2022-m

EDN PMBRAS

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to the urgent problem of the formation of the design competence of future primary school teachers in the system of secondary vocational education (SPE). In the context of the modernization of education, the implementation of the federal project «Professionalism» and the transition to the updated Federal State Educational Standards, there is an objective need for a new type of teacher who is able not only to transmit knowledge, but also to design variable educational trajectories and flexibly respond to the challenges of the digital educational environment. However, as the analysis of practice shows, the traditional organization of industrial practice is predominantly observational and reproductive in nature, which creates a methodological gap between the theoretical development of innovative (in particular, design-modular) technologies and the lack of conditions for their testing in a real professional context. Design competence is considered by the author as an integrative quality of a teacher's personality, expressed in the ability to meaningfully design the educational process through the construction and dynamic reconfiguration of content-activity modules focused on achieving diagnostic results. The purpose of the study is the theoretical and methodological substantiation and experimental verification of the integrative model of psychological and pedagogical support, which transforms industrial practice into a resource for the formation of this competence. The methodological basis consists of competence-based, contextual and modular approaches, as well as the theory of pedagogical design. Experimental work (2021-2024, 174 students) confirmed the effectiveness of the developed model, which includes diagnostic and prognostic (monitoring and individual routes), content and technological (mentoring, design and modular tasks, professional tests), reflective and analytical (portfolio, video analysis, supervision) and correctional and developmental (trainings, internships) blocks. A positive trend was recorded: an increase in the high level of competence formation by 26.1% (to 38.4%) and a decrease in the low level by 39.5% (to 14.0%). The largest increase (+42%) was achieved in the indicator «the ability to contextually adapt technologies». The scientific novelty lies in the conceptual rethinking of the didactic potential of industrial practice and the substantiation of the principle of contextual implementation. The practical significance is related to the possibility of scaling the model to other pedagogical specialties and using the developed diagnostic tools. The research prospects include the adaptation of the model for the higher education system and the creation of digital resources to support design and modular activities.

Keywords

design competence; production practice; contextual implementation; integrative support model; secondary vocational education; design and modular technologies; primary school teacher training.

References

1. Asmolov A.G. Optics of enlightenment: sociocultural perspectives. 2nd ed. M.: Education, 2015. 447 p.
2. Baydenko V.I. Identification of the composition of university graduates' competencies as a necessary stage of designing a new generation of higher education institutions: a methodol. guide. M.: Research Center for Quality Problems in Specialist Training, 2006. 72 p.
3. Bezrukova V.S. Pedagogy: a textbook for indus. and pedag. technol. and eng.-ped. univ. 2nd ed. Yekaterinburg: USPPU, 1994. 337 p.
4. Bespalko V.P. The components of pedagogical technology. M.: Pedagogy, 1989. 191 p.
5. Blinov V.I., Strikhanov M.N., Yesenina E.Yu. Features of the implementation of secondary vocational education programs on the basis of educational institutions of higher education // Russian Academy of Education news. 2023. № 4(64). pp. 96-107.
6. Bolotov V.A., Levitsky M.L., Remorenko I.M., Serikov V.V. Pedagogical education in the context of education and the breakthrough of the XXI century: relevance of the transformation // Teacher education in modern Russia: strategic development guidelines. Rostov-on-Don; Taganrog: Southern Federal University, 2020. pp. 21-36.
7. Verbitsky A. Contextual learning in the competence approach // Higher education in Russia. 2006. № 11. pp. 39-46.
8. Verbitsky A.A. Theory and technologies of contextual education: academic settlement, M.: Moscow State University, 2017. 267 p.
9. Zair-Bek E.S. Modern methodology of design research of innovations in education // Proceedings of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. 2017. No. 185. pp. 32-43.
10. Zakharova T.V., Basalaeva N.V., Kazakova T.V., Kolesnikova T.A., Sotnikov A.V. Technologies of modular learning in modern education. Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2019. 81 p.
11. Zeer E.F., Krezhevskikh O.V. Conceptual and theoretical foundations of personalized education // Education and science. 2022. Vol. 24. No. 4. pp. 11-39.
12. Zimnaya I.A. Key competencies as the effective and targeted basis of the competence approach in education. M.: Research Center for Quality Problems in Specialist Training, 2004. 38 p.
13. Lomakina T.Yu., Sergeeva M.G. Modern technologies of vocational training in the context of transition to competence-based education // Secondary vocational education. 2014. № 8. pp. 6-14.
14. Margolis A.A. Requirements for the modernization of basic professional educational programs for teacher training in accordance with the professional standard of a teacher: proposals for the implementation of an activity-based approach in teacher training // Psychological science and education. 2014. Vol. 19. № 3. pp. 105-126.
15. Markova S.M., Shiplakova S.A. Psychological foundations of psychological education // Psychological science and education. 2017. Vol. 9. № 1. pp. 38-43.
16. Monakhov V.M. Theory of pedagogical technologies: methodological aspect // Izvestiya VSPU. 2006. № 1. pp. 33-39.
17. Orlov A.A., Agafonova A.S. Introduction to pedagogical activity. Practicum: an educational and methodical manual. 2nd ed. M.: Infra-M, 2020. 258 p.
18. Pedagogy: textbook and practicum for universities / under the general editorship of L.S. Podymova, V.A. Slasterina. 3rd ed. Moscow: Yurait, 2026. 227 p.
19. Potashnik M.M., Levit M.V. How to help a teacher in mastering the Federal State Educational Standard: a manual for teachers, school leaders and educational authorities. M.: Pedagogical Society of Russia, 2014. 319 p.

20. Radionova N.F., Tryapitsyna A.P. Prospects for the development of teacher education: a competence-based approach // *Man and education*. 2006. No. 4-5. pp. 7-15.
21. Remorenko I.M. *Miscellaneous management for different education*. SPb.; M.: Agency for Educational Cooperation, 2005. 368 p.
22. Robert I.V. Training of future teachers in the field of design of immersive educational technologies // *Teacher education in modern Russia: strategic development guidelines*. Rostov-on-Don; Taganrog: Southern Federal University, 2020. pp. 325-336.
23. Robert I.V. Formation and development of the digital transformation of vocational education based on the systemic convergence of pedagogical science and technology. // *Prospects for the development of research in the field of education sciences: proceedings of the international scientific and practical conference*. M.: Russian Academy of Education, 2022. pp. 405-410.
24. Sandabkina T.B. Industrial pedagogical practice of college students as a factor of their professional self-determination // *BSU bulletin. Education. Personality. Society*. 2023. № 2. pp. 26-32.
25. Selevko G.K. *Encyclopedia of educational technologies*. Vol. 1. M.: Research Institute of School Technologies, 2005. 818 p.
26. Selevko G.K. *Encyclopedia of educational technologies*. Vol. 2. M.: Research Institute of School Technologies, 2005. 816 p.
27. Smerdova E.A. Designing the individual trajectory of the development of subjects of the educational process based on the system-based approach of G.P. Shchedrovitsky // *Russian State Pedagogical University bulletin. Series 1. Psychological and pedagogical sciences*. 2023. № 2. pp. 300-308.
28. Tarlavskiy V.I. On the issue of scientific and methodological guidelines for designing pedagogical technologies of professional orientation // *Scientific notes. Kursk State University Electronic scientific journal*. 2020. № 2(54). pp. 227-232.
29. Turkan N.V., Shvedov D.V. Modular teaching technologies as a component of modern pedagogical technologies // *Scientific heritage*. 2020. № 45-3(45). pp. 37-40.
30. Choshanov M. A. E-didactics: A New Look at the Theory of Learning in the Era of Digital Technologies // *Educational Technologies and Society*. 2013. Vol. 16. No. 3. Pp. 684-696.
31. Choshanov M.A. Theory and technology of problem-based modular education in a professional school: dis. ... D-r of pedag. scien. Kazan, 1996. 320 p.
32. Shchedrovitsky G.P. *Selected works*. M.: School of cultural policy, 1995. 800 p.
33. Yutsevichene P.A. *Fundamentals of modular education*. Vilnius: IPK of managers and specialists of the National Economy, 1989. 69 p.
34. Owens G. The module // *Universities quarterly. Higher education and society*. 1971. Vol. 25. № 1. Pp. 35-44.
35. Russell J.D. *Modular instruction*. Minneapolis: Burgess Publishing Company, 1974. 184 p.

Психолого-педагогическое сопровождение студентов I курса среднего профессионального образовательного учреждения в адаптационный период

Екатерина Александровна Дюсембаева

Специалист-эксперт

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова

Нерюнгри, Россия

falkina.katya@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Лариса Викторовна Мамедова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики и методики начального обучения

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова

Нерюнгри, Россия

larisamamedova@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.02.2026

Принята 20.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.0

DOI 10.25726/w7905-9946-4418-u

EDN QNRZUH

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Момент перехода из школы в колледж для многих выпускников является тяжелым моментом, способность адаптироваться к новым условиям и самостоятельно приспособиться может не каждый подросток. Современный колледж оснащен передовыми технологиями, но важность формирования разносторонней личности студента – это важность комплексного сопровождения студентов в адаптационный период. Поэтому сегодня проблема адаптации личности крайне актуальна. В данном материале рассмотрены результаты экспериментальной работы, направленной на успешное протекание адаптационного периода у студентов первого курса среднего профессионального образовательного учреждения (СПО). Эксперимент был организован на базе ГАПОУ РС(Я) «Южно-Якутский технологический колледж» г. Нерюнгри, а именно в группе первого курса «ОПиУ-25(9) в количестве 17 человек. Ход исследования включал в себя структуру трех стадий: оценка первоначального состояния студентов, применение разработанной программы «Старт в профессию» и заключительную диагностику результатов. Для статической обработки полученных данных и подтверждения эффективности разработанной программы был применен Т-критерий Вилкоксона.

Ключевые слова

студенты, адаптация, тревожность, диагностика, среднее профессиональное образовательное учреждение, колледж, первый курс.

Введение

Ежегодно выпускники девятых классов в период профессионального самоопределения сталкиваются со сложным жизненным этапом, сопутствующего поступление в новое образовательное учреждение. Среднее профессиональные образовательные (СПО) учреждения гостеприимно открывают

двери для будущих студентов из различных школ. Адаптационный период играет важную роль для дальнейшего пути студентов в колледже. Для обеспечения благоприятных условий и комфортного климата внутри учебной группы в колледже работает психологическое сопровождение. Каждый абитуриент уникален, и входя в стены колледжа имеет свой накопленный багаж знаний, умений и навыков, наделен своим уровнем коммуникабельности и уверенности в себе.

Основной задачей поступления в среднее профессиональное образовательное учреждения является получение студентом профессии, выбранную самостоятельно, или под влиянием взрослого поколения. Исходя из этого целью работы педагога-психолога заключается не только создании комфортных условий протекания адаптационного периода, но и повышения уровня учебной мотивации к выбранной профессии в следствии становлении квалифицированным специалистом.

О необходимости проведения месячника адаптации первокурсников говорится в приказе №01-03/1345 от 01.09.2025 года Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия) «о проведении месячника адаптации первокурсников профессиональных образовательных организаций» (Указ Республики Саха (Якутия) № 900, 2019).

Материалы и методы исследования

Вклад по изучению проблем адаптации внесли такие ученые, как М. Вебер (Вебер, 1990), Л.С. Выготский (Выготский, 1984), Д.В. Ольшанский (Ольшанский, 1989), С.Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 2009), И.С. Кон (Андриенко, 2000) и другие исследователи.

Согласно определению из Большой советской энциклопедии, адаптация – «процесс приспособления строения и функций организмов (особей, популяций, видов) к условиям среды. Вместе с тем любая адаптация есть результат, то есть конкретный исторический этап приспособительного процесса – адаптиогенеза, протекающего в определенных местообитаниях» (Прядина, 2020).

М. Вебер считает, что «адаптация выступает в качестве наиболее оптимального способа удовлетворения потребностей человека» (Вебер, 1990). Он выделил идеальную модель адаптации, отождествляя ее с таким понятием, как «целерациональное действие», под которым он понимал некий эталон, или идеальный тип. По отношению, к которому человеческое поведение можно изучать по степени отклонения от существующей нормы.

Согласно Д.В. Ольшанскому, адаптация вид взаимодействия личности или общественной группы с социальной средой. Главным компонентом адаптации является «согласование самооценок и притязаний субъекта с его возможностями и реальностью социальной среды, включающее так же тенденции развития среды и субъекта» (Ольшанский, 1989).

Социализация основного среднего общего образования призвано подготовить личность, которая имеет представления об врожденных задатках, наделение их элементарными представлениями и навыками жизни в данном обществе, знание основных институтов, норм и правил поведения, формирование основных ценностей (Рунова, 2001).

Д.Н. Дубровин социальной адаптацией называл «успешное приспособление индивида к условиям социальной среды, наличие адекватного восприятия окружающей действительности, адекватной системы отношений и общения с окружающими; проявление активности в учебной, трудовой деятельности и пр.» (Дубровин, 2005).

Среднее профессиональное образование реализует иную цель и форму социализации и описывает ее через усвоение новых знаний и умений, развитие новых форм мыслительных процессов. Личность студента становится более подготовленной к управленческой и инновационной деятельности в производственной и социальной сфере.

Профессиональная адаптация в педагогике считается частью системы профессиональной ориентации. Профессиональная адаптация «это процесс вхождения молодого человека в профессиональную деятельность, приспособление к системе производства, коллективу, условиям труда, особенностям специальности» (Синельникова, 2019).

Э. Дюркгейм рассматривал адаптацию с точки зрения анализа влияния социальных норм на поведение человека. Таким образом, адаптация по Э. Дюркгейму, – это «реализация индивидом общих

социальных норм, носящих двоякий, в сущности амбивалентный принудительно – добровольный характер. Но различные общественные группы часто по-разному трактуют одни и те же ценности» (Рубинштейн, 2009).

Изучая взаимоотношения личности с внешней средой, Л.С. Выготский отмечал, что «среда определяет развитие ребенка через переживание среды... силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка» (Выготский, 1984). Похожему мировоззрению придерживался и С.Л. Рубинштейн, понимавший деятельность как «активность субъекта, направленную на изменение мира, на производство или порождение определенного объективного продукта материальной или духовной культуры» (Рубинштейн, 2009).

Результаты и обсуждение

Новая образовательная среда предоставляет новые требования, которым так или иначе приходится соответствовать, что запускает процесс психологической адаптации. Сложность адаптационного периода заключается не только в усвоении новой образовательной программы, но и в преодолении новых социальных ситуаций.

Для реализации эксперимента базой был выбран ГАПОУ РС(Я) «Южно-Якутский технологический колледж», г. Нерюнгри, а именно студенты первого курса в возрасте 15-16 лет, отделения горного дела и энергетики, группа «ОПиУ-25(9)» в составе 17 человек.

Ход исследования осуществлялся с сентября 2025 года по декабрь 2025 года и включал в себя структуру из трех этапов: оценка первоначального состояния студентов, применение разработанной программы «Старт в профессию» и заключительную диагностику результатов.

Этап диагностики объединял три выбранных нами метода диагностики: методика А. А. Реана и В. А. Якунина «Диагностики мотивов учебной деятельности студентов» (Бадмаева, 2004); опросник «Уровень тревожности» Дж. Тейлора (Норакидзе, 1975); опросник Г. Айзенка «Самооценка психических состояний» (Шмелев, 2002).

Проанализируем указанные выше методики подробнее:

1. Опросник Г. Айзенка «Самооценка психических состояний» (Шмелев, 2002). Бланк опросника включает в себя 40 утверждений, которые сформированы в четыре блока: тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность. С помощью их мы можем оценить психические состояния студентов. Каждый участник необходимо было поставить 2 балла, если психическое состояние ему присуще часто, 1 балл если состояние бывает, но редко и 0 баллов если не бывает. С помощью данной методики мы получили представленные на рисунке 1.

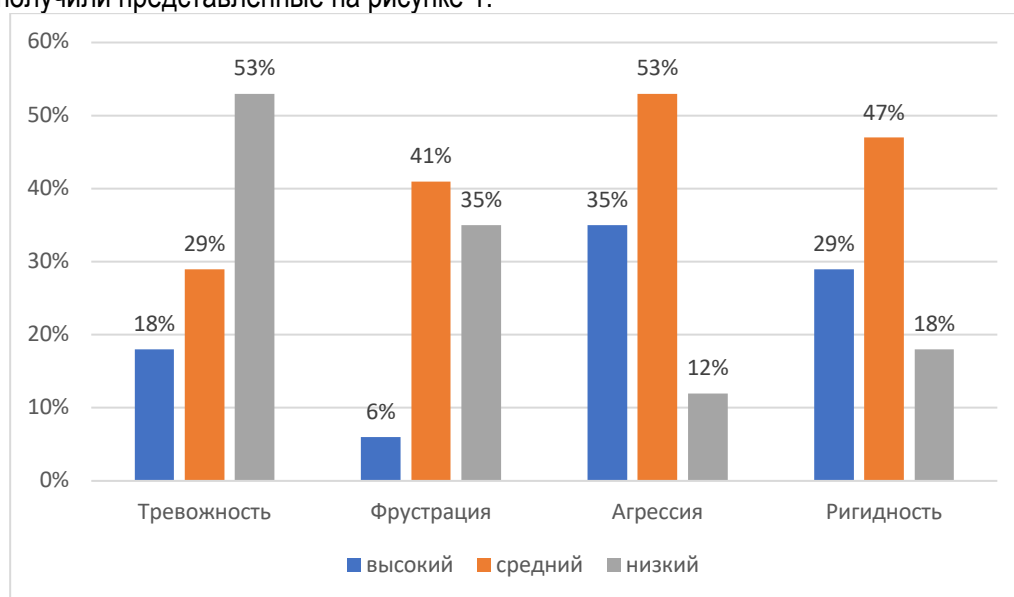


Рисунок 1. Результаты исследования гр. ОПиУ-25(9) по методике диагностирования самооценки психических состояний Г. Айзенка (сентябрь, 2025 г.)

2. «Методика диагностики мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана и В.А. Якунина (Бадмаева, 2004). Для мониторинга заинтересованности студентов к выбранной профессии был предоставлен специальный бланк, включающий в себя 34 вопроса, на которые необходимо было ответить по 5-бальной системе, где 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, 5 баллов – максимальной.

Результаты диагностирования по методике учебной мотивации указывают на наличие значительного уровня учебной мотивации у четырех студентов, что составило 24% от общего числа обучающихся. У семи студентов-первокурсников отслеживается средний уровень учебной мотивации, это составило 41%. Низкий уровень зафиксирован у шести учащихся, а это 35% от совокупного числа студентов. Данные методики представлены на рисунке 2.

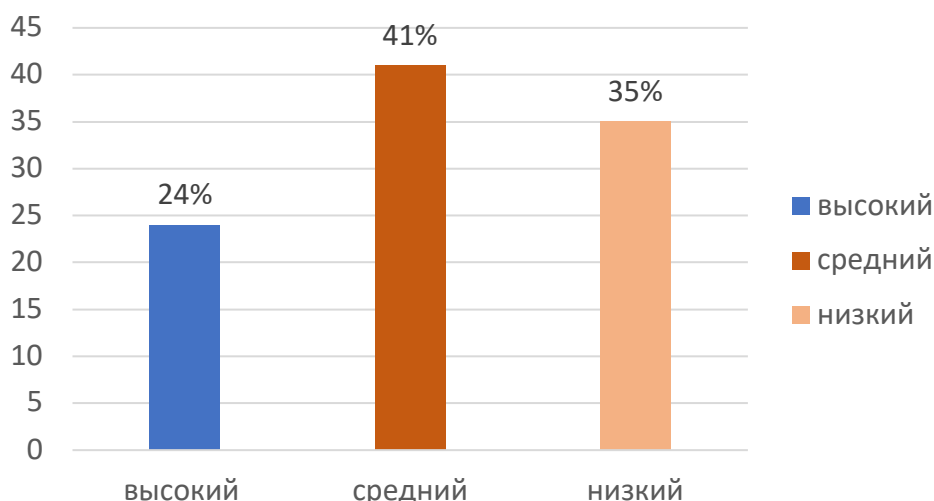


Рисунок 2. Показатели диагностики уровня учебной мотивации в гр. ОПиУ-25(9) (сентябрь 2025 г.)

3. Опросник «Уровень тревожности» Дж. Тейлора (Норакидзе, 1975). Опросник Дж. Тейлора состоит из 50 утверждений, которые помогают выявить общий уровень тревожности и эмоциональное состояние личности. Каждое утверждение студентам следует внимательно прочитать. Отметкой «+» указать на выражение, когда оно относится к ним, и отметкой «-», если они не согласны с ним.

Результаты опросника в группе «ОПиУ-25(9)» показали, большая часть студентов из группы имеют средний уровень тревожности с тенденцией к низкому, это составило 88% (десять студентов-первокурсников). Данные среднего уровня тревожности со стремлением к высокому замечен у пяти учащихся, что составило 29% от суммарного процента. Высокий уровень зафиксирован у двух студентов, 12%. Низкий уровень тревожности в группе «ОПиУ-25(9)» не отслеживается. Результаты опросника показаны на рисунке 3.

Анализ стартовой диагностики указывает на значительное наличие у части студентов среднего и высокого показателя по шкале «тревожность», также присутствует повышенный уровень агрессии. В этих условиях заметна низкая учебная мотивация. Выявленные показатели указывают на необходимость коррекционной работы педагога-психолога и оптимизацию адаптационного периода.

На основе анализа диагностирования мною была разработана программа, направленная на успешное протекание адаптационного периода у студентов-первокурсников СПО «Страт в профессию». Программа разработана с целью помощи и поддержки студентов первого курса посредством комплексной работы, для успешной адаптации в новом образовательном учреждении, посредством технологии сотрудничества. К задачам программы мы отнесли формирование развития личности студента, развитие навыков эффективного межличностного взаимодействия и снижение психологического напряжения в учебной группе.

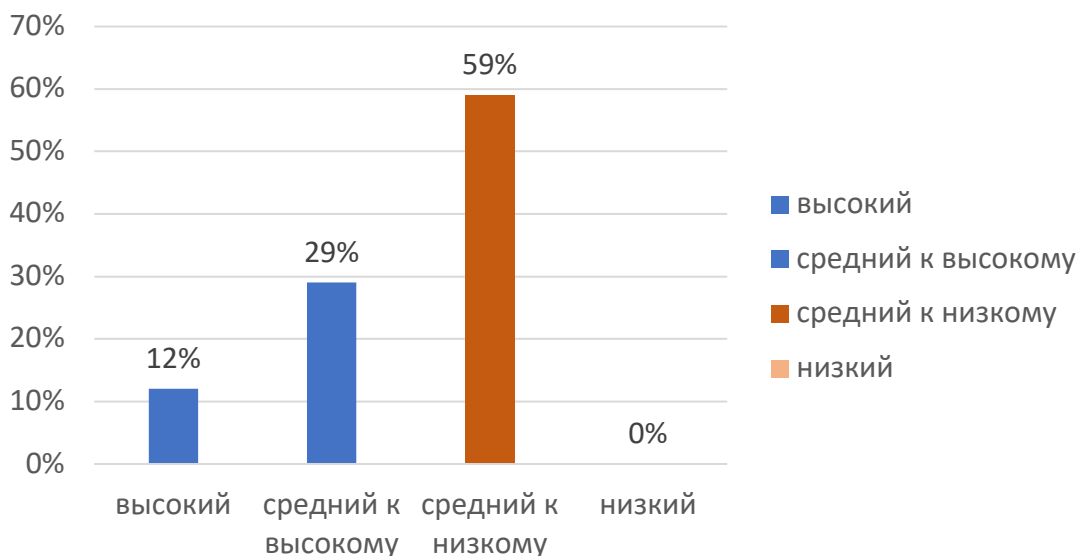


Рисунок 3. Результаты исследования уровня тревожности по методике Дж. Тейлора в гр. ОПИУ-25(9) (сентябрь, 2025 г.)

Данная программа делилась на 4 блока: диагностический блок, блок на знакомство, целью которого познакомить студенческий коллектив с новым образовательным учреждением, сформировать доверительные отношения между педагогическим составом и студентами, приобщение студентов к единому коллективу и к куратору. Блок на сплочение и командообразование нацелен на развитие навыков командной работы, создание доверительной атмосферы; выявление творческого потенциала и актива студенческой группы. Заключительный блок на снятие эмоционального напряжения в группе, цель снять уровень тревожности у первокурсников, ознакомить студентов с приемами психологической саморегуляции.

Данная программа составлена для студентов первого курса среднего профессионального образовательного учреждения и рассчитана на 1 учебный семестр на проведение занятий один раз в неделю, длительность занятий 45 минут.

Ожидаемые результаты от программы положительный уровень взаимоотношений с преподавателями, со сверстниками; создание единой комфортной адаптационной среды; понимание правильности выбора профессии, полюбить выбранную профессию; доброжелательная атмосфера в учебной группе; предотвращение отчисления студентов.

Рассмотрим применяемые нами формы, методы и приемы на занятиях более подробно.

1. Экскурсия является эффективным способом ознакомления с новым образовательным учреждением первокурсниками в адаптационный период, изучение истории возникновения и культуры колледжа, рассмотрение учебных классов и мастерских производственного обучения. Знакомство с колледжем благодаря методу экскурсии помогает студентам лучше ориентироваться в новом учебном заведении.

Продукт творчества имеет важное значение в процессе арт-терапевтического взаимодействия. Творческая деятельность способствует развитию личности, в проявлении своих чувств, познанию собственного «Я» и изучение внешнего мира.

2. Арт-терапия многогранна и одной из ее сторон является проективное рисование, благодаря которому процесс вовлечение студентов, с низким уровнем коммуникативной активности, становится легче. Обсуждение результатов творческой деятельности помогает развить коммуникативные навыки с другими участниками.

3. Игротерапия используется для снижения напряженности, тревожности и повышает уверенность в себе. В основе игротерапии лежит игра, которая оказывает большое влияние на формирование и развитие личности.

Одним из преимуществ использования в практике ролевых игр является личностно ориентированный подход, позволяющий обучающимся включаться в активное самообучение.

4. Метод мозгового штурма можно отнести к одному из самых эффективных инструментов педагогов. Достоинство данного метода заключается в равноправии участников, имеющих разный опыт и знания, и путем взаимодействия возникают новые видения и подходы в обсуждаемой проблеме.

5. Применение на практике таких форм работ как *беседа* позволяет студентам включаться в образовательный процесс. Данное взаимодействие дает возможность делиться мнениями, вследствие чего увеличивается интерес к обучению.

6. Суть метода решения кейсовых задач заключается в формировании проблемы и определении наиболее эффективного пути решения. Активная включенность студентов в работу над заданной ситуацией влияет на их формирования умений регулировать свое эмоциональное состояние.

Как утверждает М.А. Лабковский психогимнастика – методика, «которая помогает людям улучшить свою эмоциональную и психическую жизнь, а также развивать свои личностные качества» (Бучакова, 2020). Психогимнастика направлена на умения определять характер эмоционального состояния.

Для анализа эффективности проведенной нами программы «Старт в профессию» была проведена итоговая диагностика с группой «ОПиУ-25(9)» первого курса ГАПОУ Р(Я) «Южно-Якутский технологический колледж». Были использованы методы диагностики, которые взяли за основу на констатирующем этапе.

Рассмотрим результаты.

1. Самооценка психических состояний методика Г. Айзенка (Шмелев, 2002). Представленные данные указывают на значительные изменения в процентных показателях по шкалам методики Г. Айзенка. В группе студентов высокий уровень тревожности снизился до нуля (с 3 учащихся до 0), уменьшение составляет 18%. Средний показатель – 24% (у четырех студентов), и низкий уровень тревожности составляет 76% (тринадцать студентов-первокурсников). По шкале фрустрация высокий уровень снизился до нуля (с шести до нуля обучающихся), доля среднего уровня снизился до 12% (у двух обучающихся), а показатели низкого уровня соответствует 65% (у пятнадцати первокурсников). Высокий уровень агрессии снизился до 12% (с шести до двух студентов), средние параметры уровня агрессии снизился до 47% (с девяти до восьми учащихся) и показатели низкого уровня возросли до 18% (с двух до трех студентов-первокурсников). По шкале ригидности высокие показатели упали до 6% (с пяти до одного обучающегося), средний уровень не подвергся изменению, а низкий уровень ригидности увеличился до 47% (с трех до восьми учащихся).

Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты, имеющие высокий и средние показатели по шкалам методики Г. Айзенка, при итоговой диагностике сместились на средний и соответственно низкий уровень (рис. 4).

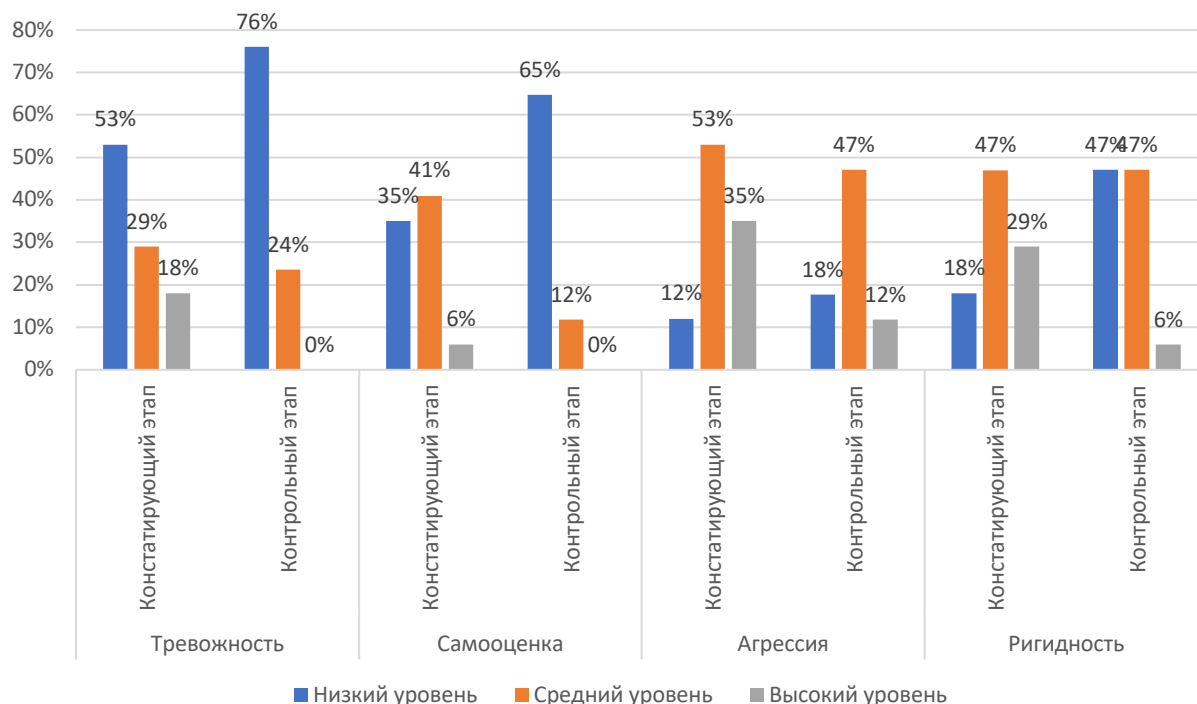


Рисунок 4. Сравнительные результаты по методике диагностирования самооценки психических состояний Г. Айзенка (сентябрь, 2025 г. – май, 2026 г.)

2. Опросник «Уровень тревожности» Дж. Тейлор (Норакидзе, 1975). Полученные результаты в ходе диагностики уровня тревожности показаны на рисунке 5.

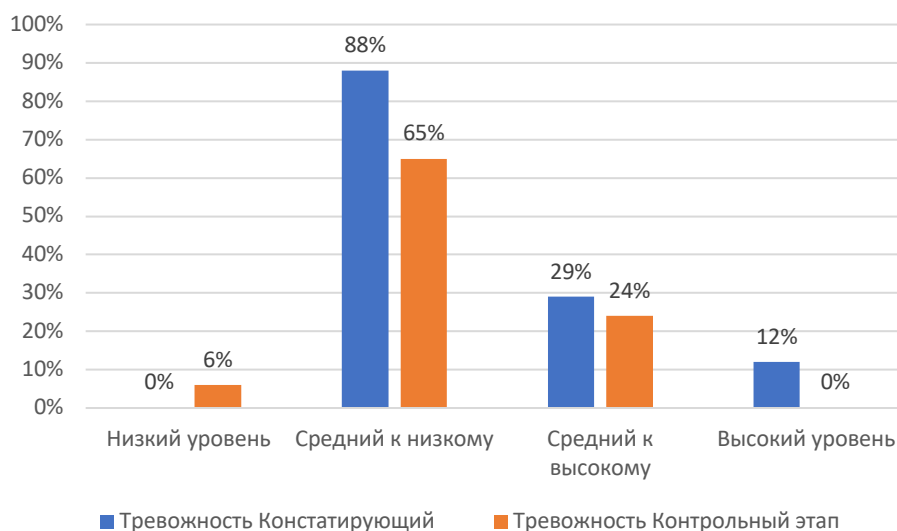


Рисунок 5. Сравнительные результаты по методике диагностики личностной шкалы проявления тревоги Дж. Тейлора (сентябрь, 2025 г. – май, 2026 г.)

Согласно представленному рисунку, можно увидеть положительную динамику, а именно снижение высокой степени тревожности на 12%. Также на рисунке отображено заметное снижение показателей среднего уровня тревожности со стремлением к высокому. Уровень тревожности с тенденций к низкому среди учащихся имеет показатели 65%. Одновременно с этим, доля студентом имеющих низкий уровень по шкале «тревожность» увеличилась до 6%.

Анализ результатов указывает на позитивное улучшение эмоционального состояния среди студентов-первокурсников.

3. «Методика диагностики мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана и В.А. Якунина (Бадмаева, 2004). Примененная методика показала благоприятные изменения. Количество обучающихся с низкой учебной мотивацией уменьшилось на 18% (с 6 обучающихся до 3 обучающихся), средний уровень – 29% (5 обучающихся), количество студентов с высокой учебной мотивацией увеличилось на 53% (с 4 обучающихся до 9) (рис. 6).

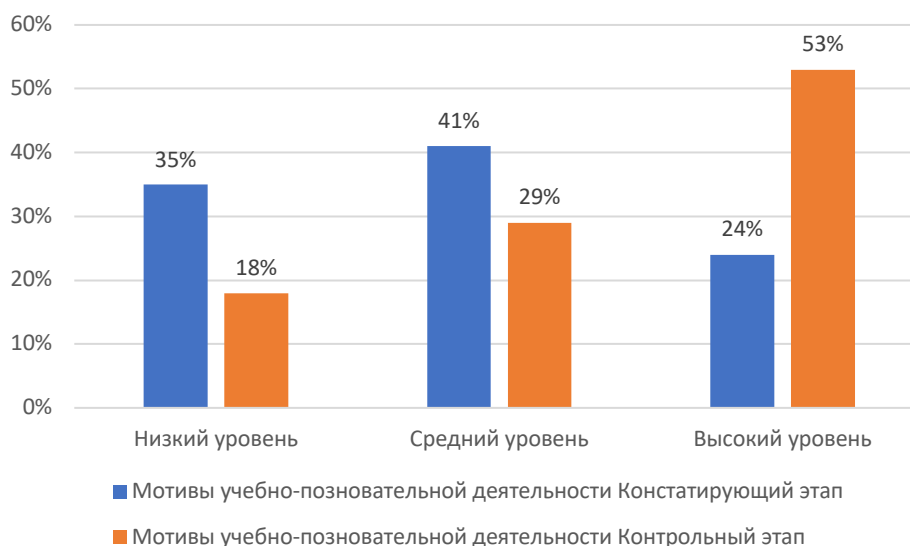


Рисунок 6. Сравнительные результаты по методике изучения мотивов учебной деятельности А.А. Реана, В.А. Якунина (сентябрь, 2025 г. – май, 2026 г.)

Для статической обработки полученных данных и подтверждения эффективности разработанной программы был применен Т-критерий Вилкоксона.

Заключение

Результаты эксперимента показали, что после использования программы «Старт в профессию» у обучающихся первого курса среднего профессионального образовательного учреждения наблюдается значительное снижение уровня тревожности до 6%, уровень агрессии уменьшился до 12%, по шкале «фрустрация» низкий уровень наблюдается у 65% учащихся. Количество студентов с низкой учебной мотивацией уменьшилось до 18%.

Полученные эмпирические данные указывают на действенность разработанной нами программы, целью которой является минимизация общей тревожности у студентов первого курса СПО, стабилизацию эмоциональной сферы, снижения уровня стресса в следствии установить благоприятные отношения с преподавателями и создание единой комфортной адаптационной среды. Благодаря выбранному инструментарию были достигнуты поставленные цели, выдвинутая гипотеза получила подтверждение, а намеченные задачи реализованы.

Список литературы

1. Андриенко Е.В. Социальная психология: уч. пос. для студ. высш. пед. учеб. зав. М.: Академия, 2000. 264 с.
2. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: моног. Улан-Удэ, 2004. С.151-154.
3. Бучакова М.Д. Психогимнастика как способ формирования эмоциональной саморегуляции у младших школьников // Информационный портал «Инфоурок». 2025.
4. Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. 808 с.

5. Выготский Л.С. Детская психология. Собр. соч. Т. IV. М.: Педагогика, 1984. С. 27.
6. Дубровин Д.Н. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения: дис. ... канд. Психол. Наук. М.: Ученый секретарь, 2005. 21 с.
7. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет. Метод, предназначение. Пер. с франц. А.Б. Гофмана. М.: Юрайт. 1995. 30 с.
8. Норакидзе В.Г. Методы исследования характера личности. Тбилиси: АН ГССР Институт психологии им. Д.Н. Уznaдзе; Мецниереба, 1975. 243 с.
9. Ольшанский Д.В. Адаптация социальная // Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. 1989. 814 с.
10. Прядеина К.В. Адаптация первокурсников // nsportal.ru. 2020.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009. 421 с.
12. Рунова С.А. Социально-профессиональная адаптация студентов первого курса к условиям педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Брянск: Изд-во БГУ, 2001. 184 с.
13. Синельникова И.Д. Программа «Социально-психологическая адаптация первокурсников в колледже» // nsportal.ru. 2019.
14. Указ Главы Республики Саха (Якутия) № 900 2019 г. // garant.ru. 2019.
15. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. СПб.: Речь, 2002. 480 с.

Psychological and pedagogical support for first-year students of a secondary professional educational institution during the adaptation period

Ekaterina A. Dyusembayeva

Specialist expert

M.K. Ammosov Northeastern Federal University

Neryungri, Russia

falkina.katya@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Larisa V. Mammadova

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

M.K. Ammosov Northeastern Federal University

Neryungri, Russia

larisamamedova@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.02.2026

Accepted 20.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/w7905-9946-4418-u

EDN QNRZUH

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The transition from school to college is a difficult moment for many graduates, and not every teenager is able to adapt to the new environment and adjust on their own. Modern colleges are equipped with advanced

technologies, but the importance of developing a well-rounded student personality lies in providing comprehensive support during the adaptation period. Therefore, the issue of personal adaptation is highly relevant today. This article examines the results of experimental work aimed at the successful course of the adaptation period for first-year students of a secondary vocational educational institution (SPE). The experiment was organized on the basis of South Yakut Technological College in Neryungri, namely in the first-year group OPiU-25(9) in the number of 17 people. The study included three stages: assessing the initial condition of the students, applying the developed Start in Profession program, and conducting a final diagnosis of the results. The Wilcoxon T-test was used for statistical analysis and to confirm the effectiveness of the developed program.

Keywords

students, adaptation, anxiety, diagnostics, secondary vocational educational institution, college, first year.

References

1. Andrienko E.V. Social psychology: study guide for stud. of univer. M.: Academy, 2000. 264 p.
2. Badmaeva N.C. The influence of the motivational factor on the development of mental abilities: monograph. Ulan-Ude, 2004. pp.151-154.
3. Buchakova M.D. Psychohymnastics as a way of forming emotional self-regulation in younger schoolchildren // Infowork information portal. 2025.
4. Weber, M. Selected works. M.: Progress, 1990. 808 p.
5. Vygotsky L.S. Child psychology. Collected works. Vol. IV. M.: Pedagogy, 1984. p. 27.
6. Dubrovin D.N. Psychological adaptation as a factor of personal self-determination: dis. ... cand. of psychology. M.: Scientific secretary, 2005. 21 p.
7. Durkheim E. Sociology. Her subject. Method, purpose Trans. from French by A.B. Hoffman. M.: Yurait. 1995. 30 p
8. Norakidze V.G. Methods of personality character research. Tbilisi: Institute of Psychology of the D.N. Uznadze National Academy of Sciences of Georgia; Metsniereba, 1975. 243 p.
9. Olshansky D.V. Social adaptation // Philosophical encyclopedic dictionary. M.: Soviet Encyclopedia. 1989. 814 p.
10. Pryadeina K.V. Adaptation of first-year students // nsportal.ru. 2020.
11. Rubinstein S.L. Fundamentals of general psychology. SPb.: Peter, 2009. 421 p.
12. Runova S.A. Socio-professional adaptation of first-year students to the conditions of a pedagogical university: dis. ... cand. of pedag. scien. Bryansk: Publishing house of BSU, 2001. 184 p.
13. Sinelnikova I.D. The program «Socio-psychological adaptation of first-year students in college» // nsportal.ru. 2019.
14. Decree of the Head of the Republic of Sakha (Yakutia) № 900, 2019 // garant.ru. 2019.
15. Shmelev A.G. Psychodiagnostics of personality traits. SPb.: Speech, 2002. 480 p.

Компетентностный подход в системе гуманитарного образования: интерактивные технологии, фасилитация и формирование коммуникативных компетенций студентов

Шоира Абдуганиевна Ишматова

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы

Худжандский государственный университет имени академика Бободжана Гафурова

Худжанд, Таджикистан

Shoira-510@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 18.02.2026

Принята 22.03.2026

Опубликована 28.03.2026

УДК 378

DOI 10.25726/p9147-0913-8599-s

EDN TPNTOR

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 анализу теоретико-методологических оснований компетентностного подхода применительно к подготовке студентов гуманитарных специальностей. Рассматриваются ключевые аспекты формирования профессиональной, коммуникативной, лингвистической и социокультурной компетенций в условиях высшей школы с опорой на интерактивные педагогические технологии. Методологическую базу составляет теоретический анализ научных публикаций 1990–2025 гг., охватывающий отечественные концепции компетентностного образования, личностно-деятельностного и коммуникативно-когнитивного подходов. Выявлено, что интеграция кейс-метода, ролевых игр, деловых тренингов, групповых дискуссий и проектной работы в образовательный процесс формирует у студентов навыки критического мышления, продуктивной коммуникации и командного взаимодействия — то есть именно те качества, которые востребованы на современном рынке труда. Особое внимание уделяется педагогической фасилитации — модели, в рамках которой преподаватель перестает быть транслятором знаний и становится организатором совместной познавательной деятельности. Охарактеризованы структурные компоненты коммуникативной компетенции (лингвистический, социолингвистический, прагматический, дискурсивный) и условия их поэтапного развития средствами языковой подготовки. Продемонстрировано, что реализация личностно-ориентированных методик с учётом мотивационных, возрастных и национально-культурных особенностей обучающихся обеспечивает более устойчивое присвоение компетенций. Систематизирована типология дидактических средств, адекватных задачам компетентностного обучения в гуманитарном вузе. Сформулированы рекомендации по оптимизации образовательного процесса, предполагающие комплексное применение активных и коллективных форм учебной работы.

Ключевые слова

компетентностный подход, коммуникативная компетенция, интерактивные методы обучения, фасилитация, личностно-ориентированный подход, профессиональные компетенции, гуманитарное образование.

Введение

Трансформация высшей школы, вызванная глобализацией рынков труда и стремительной цифровизацией профессиональной среды, поставила перед гуманитарным образованием задачу, которую невозможно решить в рамках знаниево-репродуктивной парадигмы. Работодатель оценивает выпускника не столько по объёму усвоенной информации, сколько по способности продуктивно действовать в ситуациях профессионального и межличностного взаимодействия (Зимняя, 2003). Эта ситуация обусловила масштабное распространение компетентностного подхода, который к середине 2020-х гг. стал — при всех дискуссиях о его границах — общепринятой методологической рамкой проектирования образовательных программ в большинстве стран постсоветского пространства (Хуторской, 2017; Козлова, Морозов, 2023).

Стоит оговориться, что сам термин «компетентностный подход» не является безоговорочно новым: его истоки прослеживаются ещё в концепциях развивающего обучения, в работах по профиограммам и квалификационным характеристикам советского периода. Однако принципиальное отличие его нынешней версии состоит в переносе фокуса с нормативного описания знаний, умений и навыков на характеристику деятельностного результата — компетентность как интегративное качество личности, включающее когнитивный, операциональный, мотивационный и ценностный компоненты (Зимняя, 2003; Хуторской, 2017). Разграничение понятий «компетенция» и «компетентность» остаётся предметом терминологической полемики (Михеева, 2011), но для данного исследования принципиально то, что компетенция понимается как нормативное требование к подготовке, а компетентность — как реально достигнутый личностный уровень владения соответствующей деятельностью (Хуторской, 2017).

Применительно к гуманитарным специальностям ситуация осложняется тем, что профессиональная деятельность филолога, педагога-словесника, переводчика, культуролога имеет коммуникативную природу по определению. Здесь не упустить такой момент: если для инженера коммуникативная компетенция выступает важным, но всё же вспомогательным ресурсом, то для гуманитария она является ядром профессионализма (Адольф, 1998; Митрофанова, Костомаров, 1990). Именно поэтому вопрос о педагогических технологиях её формирования не может быть решён каким-либо одним методическим приёмом — он требует системного дидактического обеспечения, включающего интерактивные формы, групповую работу, фасилитативную позицию преподавателя, личностно-деятельностную ориентацию учебного процесса. Между тем анализ реальной практики преподавания в вузах Центральной Азии и ряда российских регионов показывает, что декларируемый переход к компетентностной модели нередко сводится к формальному переименованию «знаний, умений, навыков» в «компетенции» без содержательной перестройки методики (Корчагин, Сафин, 2016). Интерактивные формы занятий используются фрагментарно, преподаватель продолжает доминировать в аудитории, а оценивание по-прежнему ориентировано на воспроизведение информации. Это противоречие между нормативными требованиями ФГОС (ГОС) и реальной образовательной практикой и определяет актуальность настоящего исследования.

Цель исследования — на основе теоретического анализа отечественных и зарубежных научно-педагогических концепций систематизировать методологические основания, дидактические средства и организационные условия реализации компетентностного подхода в гуманитарном образовании, раскрыв роль интерактивных технологий и фасилитации в формировании коммуникативной и профессиональной компетентности студентов.

Задачи: уточнить содержание понятий «компетенция» и «компетентность» в контексте гуманитарного образования; выявить дидактический потенциал интерактивных методов обучения; охарактеризовать фасилитативную позицию преподавателя; проанализировать структуру коммуникативной компетенции и условия её формирования средствами языковой подготовки; обобщить принципы личностно-ориентированного и коммуникативно-когнитивного подходов как методологической базы компетентностного обучения.

Материалы и методы исследования

В основу исследования положен теоретико-аналитический метод: систематизация, сравнительно-сопоставительный анализ и концептуальное обобщение научных публикаций по проблемам компетентного подхода, интерактивного обучения и языковой подготовки в гуманитарном вузе. Источниковую базу составили монографии, диссертационные исследования, статьи в рецензируемых журналах («Высшее образование в России», «Высшее образование сегодня», «Педагогический ИМИДЖ», «Отечественная и зарубежная педагогика», «Иностранные языки в школе», «Управление образованием: теория и практика», «Образование и воспитание» и др.) за период 1990–2025 гг. — всего проанализировано свыше 40 работ, из которых 15 включены в итоговый список литературы как наиболее репрезентативные. Критерии отбора: релевантность проблематике гуманитарного образования, наличие теоретических моделей или эмпирических данных, публикация в изданиях, включённых в национальные перечни научных журналов (ВАК, РИНЦ, базы КиберЛенинки).

Помимо анализа литературы, привлечён метод структурно-функционального моделирования: построена типология компонентов коммуникативной компетенции и их корреляций с дидактическими средствами. Для верификации результатов использованы вторичные данные, опубликованные в открытых исследованиях, проведённых на базе филологических и лингвистических факультетов вузов России, Таджикистана и Казахстана в 2020–2025 гг. Временные рамки исследования охватывают период до конца 2025 г.

Результаты и обсуждение

Одна из сложностей, сопровождающих внедрение компетентной модели, — терминологическая неоднородность. В русскоязычной педагогической литературе слова «компетенция» и «компетентность» нередко используются как взаимозаменяемые, хотя их содержание различается принципиально (Михеева, 2011; Хуторской, 2017). Ещё в начале 2000-х гг. было предложено различать эти понятия следующим образом: компетенция — наперёд заданная норма, социальное требование к подготовке; компетентность — личностно присвоенное качество, обнаруживаемое в деятельности (Зимняя, 2003). Это разграничение позже закрепилось в авторской модели, где компетенция трактуется как нормативное требование, необходимое для продуктивной деятельности в определённой сфере, а компетентность — как совокупность личностных качеств, достаточных для осуществления этой деятельности (Хуторской, 2017).

Любопытно, что дискуссия вокруг данного различия не утихает и сегодня. Одни авторы полагают, что отождествление терминов допустимо на уровне практического дискурса (Козлова, Морозов, 2023), другие настаивают на строгом разделении, поскольку без него невозможно адекватно проектировать ни содержание программ, ни инструменты оценки (Корчагин, Сафин, 2016). В образовательных стандартах последнего поколения наблюдается компромиссная позиция: речь идёт о формировании «компетенций», но критерии их оценки фактически описывают компетентность — то есть реальные достижения конкретного обучающегося.

В таблице 1 представлена сводная характеристика ключевых трактовок.

Таблица 1. Соотношение понятий «компетенция» и «компетентность» в основных концепциях

Параметр сравнения	Компетенция	Компетентность
Онтологический статус	Нормативное требование, заданное извне (стандарт, квалификация)	Интегративное качество личности, проявляемое в деятельности
Субъектная принадлежность	Безличная: относится к сфере деятельности	Личностная: принадлежит конкретному человеку
Содержательная структура	Совокупность знаний, умений, способов деятельности [10]	Знания + умения + мотивация + ценности + опыт [9]
Операциональный критерий	Описывается через перечень требований	Обнаруживается через продуктивное решение задач

Уровень обобщённости	Ключевые, метапредметные, предметные	Индивидуальный уровень реализации компетенций

Для гуманитарного образования это разграничение имеет не только теоретическое, но и прикладное значение: программа может описывать коммуникативную компетенцию через перечень речевых действий, но реальная коммуникативная компетентность выпускника выявляется лишь в живом взаимодействии — в дискуссии, переговорах, публичном выступлении.

Сам по себе тезис о преимуществах интерактивного обучения давно перестал быть инновацией. Однако в контексте компетентного подхода интерактивные методы приобретают не просто «активизирующую», а структурообразующую функцию: они создают те самые квазипрофессиональные ситуации, в которых компетенция переходит из статуса нормативного требования в статус личностного опыта (Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, 2002; Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, 2002). Дидактическая ценность групповых и коллективных форм обучения подтверждена многолетней практикой и проявляется по нескольким направлениям. Студент, участвующий в совместной деятельности, развивает позитивную самооценку через механизм взаимного признания; осваивает стратегии сотрудничества вместо конкурентных моделей поведения; формирует чувство собственного достоинства, поскольку каждый участник группы вносит уникальный вклад; тренирует продуктивную коммуникацию и активное слушание; наконец, приобретает навыки нестандартного решения проблем (Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, 2002).

Стоит обратить внимание на типологию интерактивных методов, которая позволяет более точно соотнести каждый из них с конкретной формируемой компетенцией. В таблице 2 эта корреляция систематизирована.

Таблица 2. Корреляция интерактивных методов и формируемых компетенций

Метод	Формируемые компетенции	Условия эффективного применения
Кейс-метод	Аналитическая, коммуникативная, социокультурная	Аутентичность кейса, чёткая процедура разбора, рефлексия результатов
Ролевая игра	Коммуникативная, прагматическая, лингвистическая	Профессиональная релевантность ролей, распределение по уровням
Деловой тренинг	Профессиональная, организационная, командная	Моделирование реальных бизнес-ситуаций, хронометрирование
Мозговой штурм	Креативная, дискурсивная, метапредметная	Запрет критики на этапе генерации, визуализация идей
Круглый стол / дискуссия	Аргументативная, социолингвистическая, этическая	Модерирование, регламент, разнообразие позиций
Проектная работа	Исследовательская, информационная, коммуникативная	Междисциплинарная проблематика, публичная защита

Практика показывает, что моделирование профессиональных ситуаций — скажем, проведение деловых переговоров, составление мультимедийной презентации, подготовка письма бизнес-партнёру — существенно ускоряет развитие языковых навыков и одновременно формирует у студентов опыт командной работы, принятия решений и ответственности за результат (Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, 2002; Щепилова, 2003). Здесь не упустить и такой нюанс: далеко не всякий интерактивный приём автоматически «работает» на компетентность. Если ролевая игра проводится без предварительной подготовки, без рефлексии и без связи с учебными целями, она рискует остаться развлекательным элементом занятия, не влияющим на формирование устойчивых навыков (Вороничев, Моспанова, Крамарева, 2023).

Переход от информационно-трансляционной модели преподавания к компетентностной невозможен без пересмотра роли преподавателя. Термин «фасилитация» (от англ. facilitation —

облегчение, содействие) обозначает такую позицию педагога, при которой он не занимает в учебном процессе доминирующую роль, а направляет работу студентов, поддерживает их общение, акцентирует успехи, обобщает высказанное и интегрирует его в изучаемый материал (Халудорова, 2022). Любопытно, что идея фасилитации перекликается с концепцией педагогики сотрудничества, которая зародилась в отечественной педагогике в 1980-х гг. и, вопреки прогнозам скептиков, не утратила актуальности до сих пор.

В рамках фасилитативной модели преподаватель выполняет несколько функций, каждая из которых адресована определённому аспекту компетентностного развития студентов. Он выступает модератором дискуссии — и тем самым формирует у студентов культуру аргументации. Он фиксирует точки соприкосновения и расхождения во мнениях участников — и через это развивает у них социолингвистическую гибкость. Он поощряет продуктивные действия и мягко корректирует неэтичные проявления — то есть работает в зоне ценностно-мотивационного компонента компетентности. Наконец, он создаёт психологическую безопасность в группе, без которой ни одна интерактивная технология не даст устойчивого результата (Халудорова, 2022).

Исследование, проведённое на базе программ повышения квалификации педагогов, показало, что внедрение фасилитации в образовательный процесс способствует переосмыслению преподавателями собственной профессиональной роли и выстраиванию взаимодействия на принципах доверия, эмпатии и взаимного принятия (Халудорова, 2022). Эти данные, хотя и получены в системе дополнительного образования, вполне экстраполируемы на вузовскую практику — с поправкой на специфику студенческой аудитории. Стоит также отметить, что фасилитативная позиция предъявляет к самому преподавателю повышенные требования: он должен владеть техниками рефлексивного слушания, конфликтной медиации, группового управления — иначе говоря, обладать тем самым набором коммуникативных компетенций, которые он призван формировать у студентов (Шамов, Шлыкова, 2025).

Коммуникативная компетентность занимает в системе профессиональных качеств гуманитария, без преувеличения, центральное место. Её можно определить как способность понимать речь собеседника, создавать собственное речевое высказывание и корректировать своё речевое поведение в зависимости от задачи и ситуации общения (Митрофанова, Костомаров, 1990). Основу коммуникативной компетенции составляют несколько взаимосвязанных, но функционально различных компонентов. В таблице 3 представлена их структурно-функциональная характеристика.

Таблица 3. Структурные компоненты коммуникативной компетенции

Компонент	Содержание	Средства формирования
Лингвистический	Владение лексикой, грамматикой, синтаксисом, орфографией; использование синонимов, расширение словарного запаса	Языковые упражнения, редактирование текстов, лексические тренинги
Социолингвистический	Учёт социальных контекстов речи, регистров общения, стратификации языковых средств	Анализ речевых ситуаций, сравнение формального и неформального стилей
Прагматический	Способность реализовать коммуникативное намерение адекватно ситуации, выбирать оптимальную языковую форму	Ролевые игры, симуляции переговоров, деловая переписка
Дискурсивный	Умение строить связное высказывание, определять логико-смысловые связи между предложениями, анализировать текст	Работа с текстом, риторические практикумы, подготовка презентаций

Этнокультурный	Представления о мире через языковую призму, национально-специфические аспекты речевого этикета	Лингвострановедческие задания, межкультурные проекты

Формирование лингвистической компетенции начинается с осмысления студентом собственного речевого опыта. Учащийся должен обладать базовыми знаниями о структуре языка, об исторических закономерностях его развития, об орфографических нормах (Шанский, 1993). Но одних знаний мало — нужна систематическая практика их применения. Потому-то коммуникативно-когнитивный подход, объединяющий когнитивные и коммуникативные методы обучения (Щепилова, 2003), оказывается столь продуктивным: он обеспечивает не только понимание языковой системы, но и формирование реальных речевых умений.

Что касается прагматического и этнокультурного компонентов, то здесь ситуация ещё сложнее. Студент гуманитарной направленности должен знать правила этикета с учётом страноведческих особенностей, проявлять внимательность к собеседнику, адекватно реагировать на отказы и несогласия, а в исключительных случаях — осознанно нарушать нормы вежливости, если того требует коммуникативная задача. Владение этими навыками невозможно без погружения в реальные или квазиреальные ситуации межкультурного взаимодействия. Данные, полученные при опросе 183 студентов филологических факультетов, свидетельствуют о высокой эффективности проектных, деловых и ролевых игр, а также дискуссий и мозговых штурмов для развития социокультурной компетенции и коммуникативных навыков в мультикультурной среде вуза (Вороничев, Моспанова, Крамарева, 2023).

Обучение языкам, равно как и формирование профессиональных компетенций, опирается на две пересекающиеся методологические традиции: личностно-деятельностный подход и личностно-ориентированные методики (Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, 2002). Суть первого — учёт потребностей, способностей, мотивации, типа мышления и иных психологических характеристик обучающегося при организации учебного материала, отборе методов и конструировании упражнений. Личностно-деятельностный подход требует также внимания к возрастным, национальным и социально-психологическим особенностям студентов — и в этом отношении он прямо коррелирует с принципом индивидуализации, лежащим в основе компетентностной модели.

К технологиям, воплощающим личностно-ориентированную парадигму, принято относить кооперативное обучение в малых группах, проектную работу, многоуровневую коммуникацию, портфолио учащегося, индивидуальные и дифференцированные образовательные траектории (Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, 2002). Их объединяет нацеленность на самореализацию и саморазвитие студента — на формирование у него способности искать продуктивные решения в разнообразных жизненных и профессиональных ситуациях.

В таблице 4 систематизированы дидактические принципы, образующие методологическое ядро компетентностного обучения в гуманитарном вузе.

Таблица 4. Система дидактических принципов компетентностного обучения в гуманитарном образовании

Группа принципов	Содержание	Проявление в учебном процессе
Дидактические	Систематичность, наглядность, доступность	Логическая последовательность тем, визуализация материала
Лингвистические	Системность, стилистическое разнообразие, разграничение языка и речи	Работа с текстами разных стилей, функциональный анализ

Психологические	Поэтапное развитие речевых навыков, мотивирование	Учёт зоны ближайшего развития, стимулирование интереса
Методические	Профессиональная направленность, учёт языкового опыта, продуктивное общение	Моделирование профессиональных ситуаций, рефлексия опыта

Одна из проблем, которая заслуживает здесь отдельного упоминания, — соотношение между нормативными требованиями стандарта и реальными возможностями конкретного студента. Компетентностный подход декларирует результат-ориентированность, но на практике «результат» часто понимается как усреднённый показатель, а не как индивидуальная траектория развития. Личностно-ориентированная методика как раз и призвана снять это противоречие — за счёт вариативности заданий, многоуровневой дифференциации и рефлексивных практик, позволяющих каждому студенту осознать собственное продвижение (Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, 2002; Шамов, Шлыкова, 2025).

Пожалуй, наиболее дискуссионным остаётся вопрос о соотношении различных видов компетенций и об их иерархии. В научной литературе предлагаются разные классификации — от трёхуровневой (ключевые → метапредметные → предметные) (Хуторской, 2017) до более дробных моделей, учитывающих специфику конкретных профессиональных областей. Для гуманитарного образования представляется целесообразной четырёхкомпонентная модель (табл. 5), в которой каждый уровень надстраивается над предыдущим, но не поглощает его.

Таблица 5. Иерархическая модель компетенций гуманитарного профиля

Уровень	Тип компетенции	Содержание	Пример
I (базовый)	Лингвистическая	Владение языковой системой: лексика, грамматика, фонетика, орфография	Построение грамматически корректного высказывания
II (коммуникативный)	Коммуникативная	Способность адекватно использовать языковые средства в ситуации общения	Аргументированное выступление в дискуссии
III (социокультурный)	Социокультурная / этнокультурная	Понимание культурных контекстов, речевого этикета, невербальных кодов	Адаптация речевого поведения в межкультурной среде
IV (профессиональный)	Профессиональная	Интеграция языковых, коммуникативных, социокультурных компетенций в профессиональной деятельности	Проведение научной дискуссии, написание академического текста

Для того чтобы у студента гуманитарной направленности сформировалась профессиональная компетентность четвёртого уровня, необходим последовательный переход через все предшествующие — и ни один из них невозможно «перескочить». Студент, не владеющий лингвистической компетенцией, не сможет полноценно участвовать в коммуникативных практиках; тот, кто не освоил социокультурный контекст, будет испытывать затруднения в профессиональном взаимодействии с носителями другой культуры. Эта логика поэтапного «наращивания» компетенций должна быть заложена в структуру образовательной программы — от базовых языковых курсов к профессионально-ориентированным практикумам (Адольф, 1998; Михайловская, 1999; Шамов, Шлыкова, 2025).

Здесь важно обратить внимание на исследования, показывающие, что формирование коммуникативной компетенции при работе над научным текстом — это отдельная педагогическая задача, не сводимая к «обучению письму» в традиционном смысле (Вороничев, Моспанова, Крамарева, 2023). Студент должен научиться не только создавать грамматически правильный текст, но и выстраивать аргументацию, соблюдать жанровые конвенции, учитывать адресата. Всё это — элементы дискурсивной и прагматической компетенций, которые формируются преимущественно через деятельностные формы обучения: рецензирование, реферирование, подготовку докладов, коллективное обсуждение научных текстов. Подчеркнём ещё раз: в контексте гуманитарного профиля граница между «общими» и «профессиональными» компетенциями размыта сильнее, чем в технических направлениях. Для филолога умение анализировать текст — это одновременно и предметная компетенция, и метапредметная, и профессиональная. Поэтому стандартные модели, заимствованные из инженерного или экономического образования, нуждаются в существенной адаптации при переносе на гуманитарную почву (Адольф, 1998; Корчагин, Сафин, 2016).

Заключение

Проведённый теоретический анализ показал, что компетентностный подход в гуманитарном образовании — это не просто очередная методологическая мода, а закономерный ответ образовательной системы на изменившиеся требования профессиональной среды. Ключевое разграничение между компетенцией как нормативным требованием и компетентностью как реальным личностным качеством остаётся продуктивным для проектирования программ, однако требует последовательного воплощения в практике — прежде всего в инструментах оценивания, которые должны фиксировать не воспроизведение информации, а способность действовать в ситуации. Нерешённость этой проблемы — одна из причин, по которой декларируемый компетентностный подход нередко остаётся на уровне нормативных документов, не проникая в аудиторию.

Интерактивные методы обучения — кейс-анализ, ролевые и деловые игры, тренинги, проектная работа, групповые дискуссии — обладают не просто «активизирующим» потенциалом, а выполняют структурообразующую функцию в компетентностном образовании. Именно в формате интерактивного взаимодействия студент переходит от пассивного усвоения к продуктивному действию — и именно здесь компетенция перестаёт быть абстрактным нормативным требованием и становится частью личного опыта. Вместе с тем обнаружено, что эффективность интерактивных методов определяется не фактом их применения, а качеством методического сопровождения: без чёткой целеполагающей рамки, без связи с профессиональным контекстом и без рефлексии результатов интерактив рискует превратиться в имитацию. Фасилитативная позиция преподавателя — пожалуй, наиболее «тонкий» компонент компетентностной модели. Результаты анализа свидетельствуют о том, что переход от авторитарно-транслятивной к фасилитативной позиции требует от педагога не просто методического переучивания, а пересмотра профессиональной идентичности. Преподаватель-фасилитатор создаёт условия для самостоятельного познания, поддерживает коммуникацию в группе, обеспечивает психологическую безопасность — и тем самым моделирует ту среду, в которой компетентности студентов формируются органично, а не насильственно.

Коммуникативная компетенция, будучи ядром профессионализма гуманитария, имеет сложную многокомпонентную структуру (лингвистический, социолингвистический, прагматический, дискурсивный, этнокультурный компоненты), и каждый из этих компонентов требует специфических дидактических средств. Иерархическая модель — от лингвистической к профессиональной компетенции — задаёт логику поэтапного «наращивания», которая должна быть отражена в архитектуре образовательной программы. Личностно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы обеспечивают при этом учёт индивидуальных траекторий развития. Перспективы исследования связаны, на наш взгляд, с несколькими направлениями. Во-первых, с разработкой диагностического инструментария для оценки компетентностей (а не знаний) — инструментария, опирающегося на деятельностные критерии. Во-вторых, с изучением влияния цифровых технологий — чат-ботов, адаптивных платформ, инструментов искусственного интеллекта — на формирование коммуникативной компетенции в условиях, когда

«живое» взаимодействие всё чаще дополняется или замещается виртуальным. В-третьих, с сравнительными исследованиями реализации компетентностного подхода в различных национальных образовательных системах постсоветского пространства, где нормативные рамки существенно различаются, но педагогические традиции во многом остаются общими.

Список литературы

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998. 48 с.
2. Вороничев О.Е., Моспанова Н.Ю., Крамарева И.Е. Формирование коммуникативной компетенции студентов вуза при работе над научным текстом // Управление образованием: теория и практика. 2023. Т. 13. № 4. С. 19–26.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
4. Козлова С.Л., Морозов П.М. Компетентностный подход в образовании // Образование и воспитание. 2023. № 2 (43). С. 49–51.
5. Корчагин Е.А., Сафин Р.С. Компетентностный подход и традиционное представление о высшем образовании // Высшее образование в России. 2016. № 11 (206). С. 47–54.
6. Краснощекова В.А. Реализация профессионально компетентностного подхода в рамках дисциплины «Иностранный язык для специальных целей» // Иностранные языки в школе. 2016. № 8. С. 2–5.
7. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 1990. 267 с.
8. Михайловская Г.А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку: монография. Киев: Изд. центр ОАО УкрНИИПСК, 1999. 208 с.
9. Михеева Т.Б. «Компетенция» и «компетентность»: к вопросу использования понятий в современном российском образовании // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 5. С. 110–114.
10. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.
11. Халудорова Л.Е. Фасилитация как средство эффективного взаимодействия педагогов в процессе обучения // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 1. С. 5–15.
12. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 1. С. 85–91.
13. Шамов А.Н., Шлыкова Ю.В. Профессиональная компетенция и ее роль в подготовке кадров по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1. № 1 (103). С. 48–61.
14. Шанский Н.М. Школьный курс русского языка: актуальные проблемы и возможные решения // Русский язык в школе. 1993. № 2. С. 7.
15. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. М.: ГОМЦ «Школьная книга», 2003. 486 с.

Competency-based approach in the humanities education system: interactive technologies, facilitation, and the development of students' communicative competencies

Shoira A. Ishmatova

PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature
Khujand State University named after Academician Bobojon Gafurov
Khujand, Tajikistan
Shoira-510@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 18.02.2026

Accepted 22.03.2026

Published 28.03.2026

UDC 378

DOI 10.25726/p9147-0913-8599-s

EDN TPNTOR

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 analyzes the theoretical and methodological foundations of the competency-based approach as applied to the training of students in the humanities. Key aspects of the development of professional, communicative, linguistic, and sociocultural competencies in higher education are considered, supported by interactive pedagogical technologies. The methodological basis includes a theoretical analysis of scholarly publications from 1990 to 2025, covering domestic concepts of competency-based education, learner-centered, and communicative-cognitive approaches. It is demonstrated that the integration of case studies, role-playing, business training, group discussions, and project work into the educational process develops students' critical thinking, effective communication, and teamwork skills. Special attention is given to pedagogical facilitation as a model in which the teacher becomes a facilitator of collaborative cognitive activity. The structural components of communicative competence are characterized, and recommendations for optimizing the educational process are formulated.

Keywords

competence-based approach, communicative competence, interactive teaching methods, facilitation, learner-centered approach, professional competencies, humanities education.

References

1. Adolf V.A. Theoretical foundations of the formation of a teacher's professional competence: Extended abstract of Dr. Sci. (Pedagogy) dissertation. Moscow, 1998. 48 p.
2. Voronichev O.E., Mospanova N.Yu., Kramareva I.E. Formation of university students' communicative competence while working on a scientific text // Education Management Review. 2023. Vol. 13. No. 4. Pp. 19–26.
3. Zimnyaya I.A. Key competencies as a new paradigm of educational outcomes // Higher Education Today. 2003. No. 5. Pp. 34–42.
4. Kozlova S.L., Morozov P.M. Competency-based approach in education // Education and upbringing. 2023. No. 2 (43). Pp. 49–51.

5. Korchagin E.A., Safin R.S. Competency-based approach and the traditional view of higher education // Higher education in Russia. 2016. No. 11 (206). Pp. 47–54.
6. Krasnoshchekova V.A. Implementation of the professional competency-based approach within the discipline “Foreign language for special purposes” // Foreign languages at school. 2016. No. 8. Pp. 2–5.
7. Mitrofanova O.D., Kostomarov V.G. Methods of teaching Russian as a foreign language. Moscow, 1990. 267 p.
8. Mikhaylovskaya G.A. Linguodidactic foundations for the formation of speech skills in the process of teaching the Russian language: monograph. Kyiv: Publishing Center of OAO UKRNIIPSK, 1999. 208 p.
9. Mikheeva T.B. “Competence” and “competency”: on the use of concepts in modern Russian education // Scientific notes of Transbaikal State University. Series: Pedagogy and psychology. 2011. No. 5. Pp. 110–114.
10. New pedagogical and information technologies in the education system: textbook / ed. by E.S. Polat. Moscow: Akademiya, 2002. 272 p.
11. Khaludorova L.E. Facilitation as a means of effective interaction among teachers in the learning process // Pedagogical IMAGE. 2022. Vol. 16. No. 1. Pp. 5–15.
12. Khutorskoy A.V. Methodological grounds for applying the competency-based approach to educational design // Higher education in Russia. 2017. No. 1. Pp. 85–91.
13. Shamov A.N., Shlykova Yu.V. Professional competence and its role in training personnel in the field “Pedagogical education”, profile “Foreign language” // Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1. No. 1 (103). Pp. 48–61.
14. Shanskiy N.M. School course of the Russian language: current problems and possible solutions // Russian language at school. 1993. No. 2. P. 7.
15. Shchepilova A.V. Communicative-cognitive approach to teaching French as a second foreign language. Moscow: GOMTs “Shkolnaya kniga”, 2003. 486 p.

Языковая личность врача в системе подготовки иностранных студентов-медиков в условиях цифровизации здравоохранения

Дарья Максимовна Горячева

Специалист-эксперт

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

goryacheva-dm@rudn.ru

ORCID 0009-0007-3955-2688

Юлия Николаевна Бирюкова

Кандидат педагогических наук, доцент

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

biryukova-yun@rudn.ru

ORCID 0000-0002-5977-4081

Поступила в редакцию 02.03.2026

Принята 20.04.2026

Опубликована 30.05.2026

УДК 37

DOI 10.25726/p1955-2042-6552-d

EDN NEKCBE

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению ключевых компетенций современного врача – профессиональных, коммуникативных и личностных – в целях оптимизации существующих образовательных программ по русскому языку как иностранному для студентов-медиков. Информация получена путём анкетирования участников медицинского взаимодействия: студентов специалитета и ординаторов, изучающих русский язык как иностранный, руководителей медицинских учреждений, пациентов и их родственников. Представленные сведения помогают сделать вывод о необходимости включения в учебные пособия по русскому языку как иностранному для студентов-медиков упражнений, направленных на развитие коммуникативной компетенции и личностных качеств, для эффективной медицинской практики иностранных студентов в России с последующей возможностью сочетать традиционный медицинский приём в больнице с предоставлением медицинских услуг с использованием телекоммуникационных технологий.

Ключевые слова

медицинский дискурс, современный врач, языковая личность, телемедицина, цифровизация здравоохранения, русский язык как иностранный, профессионально-коммуникативные компетенции, анкетирование студентов и ординаторов.

Введение

Несмотря на цифровизацию современной системы здравоохранения (применение искусственного интеллекта в диагностике заболеваний, цифровые медицинские ассистенты и чат-боты), служащей врачу в помощь, на наш взгляд, нельзя забывать о коммуникации в диадах «врач-пациент», «врач – родственники пациента», «врач – коллеги», плодотворность которой в первом случае

определяется полнотой собранного анамнеза заболевания и жизни пациента в целях постановки правильного диагноза и назначения оптимального лечения; во втором – умением сформировать полноценное и адекватное понимание о заболевании родственника, вызвать доверие у близких людей пациента, чтобы на пути лечения они были врачу в помощь; в третьем – способностью оперативно передавать информацию о пациенте при необходимости его обследования у специалистов другого профиля (иногда для формирования полноценной картины заболевания требуются обследования у врачей разных специальностей).

Языковая личность врача находится в фокусе внимания отечественных исследователей. Так, по мнению Н.И. Формановской, профессия врача является лингвоактивной, то есть требующей сформированности навыков речевого мастерства, способных, например, помочь врачу убедить пациента в необходимости и целесообразности лечения (Формановская, 1998). В.Б. Куриленко указывает на лингвотерапевтическую направленность медицинского дискурса, раскрывающуюся в умении врача успокоить и поддержать больного, подобрать соответствующие речевой ситуации гармонизирующие тактики (тактики снижения категоричности высказывания, тактики одобрения, поощрения, похвалы, комплимента, тактики эмпатического слушания), фасцинации, этикетные тактики и тактики эмпатического слушания (Куриленко, 2012).

Мы признаём, что обязанности врача, перечисленные выше, не являются исчерпывающими, т.к. лечебно-профилактическая деятельность современного специалиста в области медицины требует владения профессиональными, коммуникативными и личностными компетенциями, приобретающими особую значимость при обучении иностранных студентов, число которых в России, по данным Минобрнауки РФ от 2024 года, составило 376 тыс. человек (Высшее образование, 2024). В Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» обозначена положительная динамика: «увеличение численности иностранных студентов ... не менее чем до 500 тыс. человек» (Указ Президента Российской Федерации, 2024). Обращение к интервью Евгения Примакова, главы Россотрудничества, опубликованному в «Парламентской газете» 7 апреля 2025 года, показало, что студенты-иностранцы, приезжающие на учёбу в Россию, чаще всего выбирают направления подготовки «Лечебное дело», «Стоматология», «Сестринское дело» (Примаков, 2025).

Представленные статистические сведения свидетельствуют об устойчивом росте числа иностранных студентов-медиков, обучающихся в российских высших образовательных учреждениях. Данный факт стимулирует появление новых вызовов в существующей системе медицинского образования: необходимо не просто дать знания в рассматриваемой области, но и формировать у студентов-иностранцев ключевые компетенции, отвечающие актуальным потребностям клинической практики, одной из которых считается умение врача проводить онлайн-консультации посредством использования телекоммуникационных технологий.

Телемедицина стала неотъемлемой частью современной системы здравоохранения, и к ней предъявляется ряд требований, закреплённых правовыми нормами: в 2017 году в Федеральном законе № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» появилась статья 36.2 «Особенности медицинской помощи, оказываемой с применением телемедицинских технологий» (Федеральный закон № 323-ФЗ, 2011), 11 апреля 2025 года был издан Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации № 193н «Об утверждении Порядка организации и оказания медицинской помощи с применением телемедицинских технологий» (Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации, 2025). Телемедицина также стала объектом научных изысканий. Так, сотрудниками «Научно-исследовательского института организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы» (А.В. Старшининим, Е.И. Аксеновой, В.Э. Андрусовым, С.Ю. Горбатовым, М.Д. Пахуридзе, Е.В. Скворцовой) была написана коллективная монография «Телемедицина в медицинских организациях», в которой наряду с информационной («ТМИС как инструмент медицинского вмешательства», «ТМИС как информационная система персональных данных») профессиональной («Медицинские изделия, применяемые в ТМТ», «Носимые устройства контроля жизненно важных функций организма человека», «Средства

мониторинга показателей здоровья, не являющихся жизненно важными») и правовой («Практика исполнения законодательства») составляющими поднимается вопрос о компетенциях («Дополнительные компетенции, нужные врачам при работе с ТМИС») и речевой подготовке («Речевые модули врача ТМЦ в ТМИС по направлениям») врача, работающего в данном формате (Старшинин, 2023).

В перечисленных выше параграфах исследователи отмечают, что специалисту для работы в ТМИС необходимо уметь разрешать конфликтные ситуации «при дистанционном взаимодействии с пациентом» (Старшинин, 2023), что требует от врача владения речевой стратегией кооперации, целью которой является достижение консенсуса, что особенно важно во время назначения лечения пациенту.

Рассматриваемая монография имеет практикоориентированный характер: её авторы предлагают расписанные пошагово речевые модули с учётом ситуаций, которые могут возникнуть во время консультации (ведение пациентов: сбор анамнеза при первичной консультации / опрос или осмотр при повторной консультации), и специализации врача (предусмотрен речевой модуль для врача-онколога и врача-гематолога по оформлению рецептов в электронном виде на лекарственные препараты) (Старшинин, 2023).

На данный момент в традиционной системе преподавания РКИ нет модуля обучения телемедицине, адаптированного под образовательные потребности иностранных студентов, методика работы с которыми значительно отличается от работы с местными учащимися. Необходимость разработки упражнений, направленных на развитие компетенций врача в условиях телемедицины, осознаётся и самими будущими специалистами. Так, мы провели дискуссию со студентами первого курса направления подготовки «Стоматология» Медицинского института РУДН им. Патриса Лумумбы (10 студентов), которая началась с двукратного прослушивания подкаста «Врач не может лечить по скайпу! Или может?», опубликованного в группе «МедикУМ | Медицинская онлайн-школа» на платформе «ВКонтакте» (Нагорская, 2024). Автор подкаста, врач-педиатр Елизавета Нагорская, основываясь на собственном опыте, рассказывает о проблемах, с которыми столкнулась во время работы в поликлинике: ограниченное время приёма пациента, работа в условиях многозадачности (приём больных сопровождается одновременным заполнением документации). Мы задали студентам вопрос: «Как вы думаете, с какими трудностями может столкнуться врач, принимающий пациентов удалённо?». Ответы касались культурных различий («В моей стране врач работает только в больнице, но мне интересна телемедицина, потому что так я могу помочь большему числу пациентов»; ответ получен при постановке двух последующих вопросов: «Хотелось бы вам попробовать работать удалённо?», «Почему?») и языкового барьера, существование которого осознаётся иностранными студентами в качестве серьёзной проблемы. Участники дискуссии отметили, что дистанционный медицинский приём может быть осложнён чрезмерно быстрым темпом речи пациента («Русские очень быстро говорят, я даже думал, что на меня кричат») и невербальными средствами общения («Я не всегда понимаю, что значат жесты русских <людей>») – всё это становится факторами, увеличивающими время приёма пациента за счёт более длительного расспроса.

Всё перечисленное выше позволяет нам считать, что целесообразно разработать блок методических рекомендаций и заданий, направленных на обучение иностранных студентов медицинских специальностей работе с использованием телемедицинских технологий. За основу при разработке упражнений мы предлагаем взять монографию, написанную А.В. Старшининым и соавторами, и адаптировать представленные в ней речевые модули для работы с иностранными студентами.

Материалы и методы исследования

Чтобы выявить наиболее востребованные компетенции врача общей практики в условиях цифровизации здравоохранения, нами было проведено анонимное анкетирование на тему «Ключевые компетенции будущего или уже практикующего врача первичного звена здравоохранения». Анкетирование прошли 90 респондентов в возрасте от 18 до 56 лет, среди них: иностранные обучающиеся специалитета (30 человек) и ординатуры (13 человек) Медицинского института РУДН им. Патриса Лумумбы, руководители медицинских учреждений (7 человек), пациенты (15 человек),

родственники пациентов (25 человек). Участникам анкетирования предлагалось заполнить анкету, состоящую из 8 вопросов. Ответы на вопросы № 1-6 было необходимо оценить в следующем порядке: 1-й (самый значимый), 2-й (среднезначимый) и 3-й (менее значимый), в ответе на вопрос № 7 нужно было выбрать один вариант ответа, вопрос № 8 также требовал расстановки ответов по степени значимости.

Вопросы № 1 и № 2 были направлены на уточнение социального статуса (подчеркнуть верный вариант) и возраста (указать только цифру). В ответе на вопрос № 3 было необходимо ранжировать основные компетенции врача (профессиональные, коммуникативные, личностные). Последующие вопросы касались каждой компетенции отдельно. Так, в вопросе № 4 требовалось расставить в порядке значимости от 1-го до 3-х профессиональные компетенции врача (диагностика, терапия, навыки работы с медицинским оборудованием, а также фармакологические знания). Вопрос № 5 был направлен на выявление значимости коммуникативных компетенций врача (эмпатия, активное слушание, речевая компетенция). Вопрос № 6 касался личностных компетенций врача (волевые качества, в т.ч. стрессоустойчивость, аккуратность, упорство и пр.; морально-этические качества, в т.ч. уважение к личности и достоинству пациента, выстраивание взаимоотношений с пациентом на основе доверия и ответственности, сохранение врачебной тайны и пр.; организационные качества, в т.ч. умение принимать решения, тайм-менеджмент, умение планировать и т.д.). На вопрос № 7 «Был ли у вас опыт дистанционной консультации с врачом (телемедицины)?» предлагалось выбрать только один вариант между «да» или «нет». Вопрос № 8 был направлен на выявление компетенций врача, оказывающего телемедицинские услуги (цифровая грамотность, в т.ч. умение пользоваться видеоплатформами для консультаций, умение устранять технические сбои, навык работы с электронными медицинскими картами; коммуникативные навыки для работы в дистанционной среде, в т.ч. умение считывать невербальные средства общения через экран, навыки активного слушания и управления диалогом в условиях ограниченной обратной связи; профессиональная компетенция).

Для наглядности ответы на вопросы, предусматривающие ранжирование ответов, мы представили в виде таблицы (вопросы № 3-6, № 8).

Таблица 1. Результаты оценки значимости ключевых компетенций и их критериев у будущего или уже практикующего врача первичного звена здравоохранения

Уровень значимости	Вопрос №3. Компетенции врача Вопрос №3. Компетенции врача Вопрос №3. Компетенции врача		
Уровень значимости	Профессиональные	Коммуникативные	Личностные
1	67	17	12
2	19	64	8
3	4	9	70
Уровень значимости	Вопрос №4. Профессиональная компетенция Вопрос №4. Профессиональная компетенция Вопрос №4. Профессиональная компетенция		
Уровень значимости	Диагностика	Терапия	Навыки работы с медицинским оборудованием
1	32	68	11
2	56	17	20
3	2	5	59
Уровень значимости	Вопрос №5. Коммуникативная компетенция Вопрос №5. Коммуникативная компетенция Вопрос №5. Коммуникативная компетенция		

Уровень значимости	Эмпатия	Активное слушание	Речевая компетенция
1	18	21	57
2	25	62	22
3	47	7	11
Уровень значимости	Вопрос №6. Личностная компетенция Вопрос №6. Личностная компетенция Вопрос №6. Личностная компетенция		
Уровень значимости	Волевые качества	Пациенто-ориентированный подход	Тайм-менеджмент
1	20	67	15
2	56	18	13
3	14	5	62
Уровень значимости	Вопрос №8. Компетенция врача, использующего телемедицинские технологии Вопрос №8. Компетенция врача, использующего телемедицинские технологии Вопрос №8. Компетенция врача, использующего телемедицинские технологии		
Уровень значимости	Цифровая грамотность	Коммуникативные навыки для работы в дистанционной среде	Профессиональная компетенция
1	24	21	45
2	18	52	23
3	48	17	22

Источник: Составлено автором на основании результатов проведённого анкетирования

Результаты и обсуждение

Согласно ответам респондентов, главной компетенцией врача считается профессиональная (её поставили на первое место 74% респондентов), второе место было отдано коммуникативной компетенции (за неё проголосовал 71% респондентов), третье место заняли личностные качества врача (их на данное место поставили 77% респондентов). Среди профессиональных компетенций врача первое место отдано терапии как главной цели деятельности врача (76%), второе место заняла диагностика – не менее важная часть профессиональной деятельности врача (62%), третье – навыки работы с медицинским оборудованием, а также фармакологические знания (66%).

Анализ полученных ответов на вопрос о коммуникативных компетенциях показывает, что первое место, по мнению 63% респондентов, занимает речевая компетенция как основополагающее звено для проведения медицинского осмотра, сбора анамнеза и последующей постановки диагноза. Вторым по значимости стало активное слушание (69%) – важный психологический приём, который помогает убрать барьер во время коммуникации и настроить пациента на доверительную беседу с врачом. Эмпатия оказалась на третьем месте по значимости (52%), что подчёркивает её второстепенный характер в деятельности врача: без речевой компетенции специалист не сможет объяснить пациенту схему лечения, без навыков активного слушания – сделать акцент на серьёзных симптомах и внимательно проследить за ходом развития болезни. В вопросе о личностных компетенциях врача места распределились следующим образом: 1 – пациентоориентированность (74%), 2 – соблюдение тайм-менеджмента во время осмотра (69%), 3 – проявление волевых качеств (62%). Данное ранжирование ответов определяется двумя факторами: 1) пациенты ждут от врача постановки диагноза и назначения лечения в кратчайшие сроки, 2) сильная и уверенная личность специалиста может стать для пациентов гарантией успешного лечения и надеждой на скорое выздоровление.

Опыт дистанционной консультации с врачом был у 60 респондентов (67%), что подчёркивает востребованность данного формата медицинской коммуникации: легко получить рецепты на необходимые лекарственные препараты, не нужно тратить время на дорогу до больницы и т.д. Отвечая на завершающий вопрос анкетирования, респонденты опирались как на собственный опыт (если были

участниками дистанционной консультации), так и делали предположения (если подобного опыта не было). Ответы ранжировались в следующем порядке: на первое место превалирующая часть анкетированных поставила профессиональную компетенцию, на второе – коммуникативные навыки для работы в дистанционной среде, на третье – цифровую грамотность. Полученные сведения показывают, что врач, работающий в условиях телемедицины, – это специалист, владеющий не только профессиональными компетенциями и коммуникативными стратегиями, релевантными удалённому формату общения, но и цифровыми навыками.

Проведённое нами анкетирование свидетельствует о необходимости формирования у иностранных студентов-медиков профессионально-коммуникативной компетенции, определяющей в современном мире профессиональную и социальную сформированность специалиста. Наш практический опыт показывает, что данные показатели у студентов-иностранцев развиты в меньшей степени, чем у местных сокурсников, и на это есть несколько причин: языковой барьер, сложности адаптации в новой стране («одиночество в эмиграции»), психологическая нагрузка (Huhn, 2015). Анализ ответов иностранных студентов специалитета и ординаторов Медицинского института РУДН им. Патриса Лумумбы подтвердил, что непосредственные адресаты нашей проблемной области осознают существующие проблемы и открыты к их решению.

Заключение

Таким образом, плодотворность работы современного врача первичного звена здравоохранения определяется не только сформированностью узкопрофессиональных навыков, но и синергией профессиональных, коммуникативных и личностных компетенций, сформированность которых у иностранных студентов-медиков служит маркером готовности к ведению клинической практики и условием профессиональной адаптации в российской больнице и за её пределами во время оказания телемедицинских услуг.

Список литературы

1. Высшее образование // minobrnauki.gov.ru. 2026.
2. Куриленко В.Б., Макарова М.А., Логинова Л.Д. Лингвотерапевтическая направленность как базовая категория медицинского дискурса // Современные научные исследования и инновации. 2012. № 1. <https://web.snauka.ru/issues/2012/01/6431>
3. Нагорская Е. Врач не может лечить по скайпу! Или может? // МедикУМ – Медицинская онлайн-школа. 2024. https://vk.com/podcast-211400777_456239257?z=podcast-211400777_456239257
4. Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 11.04.2025 № 193н «Об утверждении Порядка организации и оказания медицинской помощи с применением телемедицинских технологий» // pravo.gov.ru. 2025.
5. Примаков Е. Русофобия в мире постепенно утихает // Парламентская газета. 2025. <https://www.pnp.ru/politics/evgeniy-primakov-rusofobiya-v-mire-postepenno-utikhaet.html>
6. Старшинин А.В. Телемедицина в медицинских организациях: моног. М.: НИИОЗММ ДЗМ, 2023. 82 с.
7. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» // kremlin.ru. 2024.
8. Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации». Ст. 36.2 «Особенности медицинской помощи, оказываемой с применением телемедицинских технологий» // consultant.ru. 2021.
9. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. М.: ИРЯП, 1998. 291 с.
10. Huhn D., Junne F., Zipfel S., Duelli R., Resch F., Herzog W. International medical students: a survey of perceived challenges and established support services at medical faculties // Journal of medical education GMS. 2015. Vol. 32(1). pp. 1-19.

The linguistic personality of a doctor in the system of training foreign medical students in the context of digitalization of healthcare

Daria M. Goryacheva

Specialist-expert

Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

goryacheva-dm@rudn.ru

ORCID 0009-0007-3955-2688

Yuliya N. Biryukova

PhD in Pedagogic Sciences, Associate Professor

Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

biryukova-yun@rudn.ru

ORCID 0000-0002-5977-4081

Received 02.03.2026

Accepted 20.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 37

DOI 10.25726/p1955-2042-6552-d

EDN NEKCBE

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article examines the key competencies of a modern doctor – professional, communicative, and personal competencies – with the aim of optimizing existing educational programs in Russian as a foreign language for medical students. The information was obtained through a survey of participants in medical interaction: specialist degree students and interns studying Russian as a foreign language, heads of medical organizations, patients, and their families. The presented data support the conclusion that textbooks in Russian as a foreign language for medical students should include exercises aimed at developing communicative competence and personal qualities. This will facilitate the effective practice of medicine for international students in Russia, with the subsequent opportunity to combine traditional hospital appointments with the provision of medical services using telecommunication technologies.

Keywords

medical discourse, modern doctor, linguistic personality, telemedicine, digitalization of healthcare, Russian as a foreign language, professional communication competencies, survey of specialist degree students and interns.

References

1. Higher education // minobrnauki.gov.ru. 2026.
2. Kurylenko V.B., Makarova M.A., Loginova L.D. Managerial orientation as the basis of the category of medical discourse // New knowledge and innovations. 2012. № 1. <https://web.snauka.ru/issues/2012/01/6431>
3. Nagorskaya E. A doctor can't treat you on Skype! Or maybe? // The Medical School – Online medical school. 2024. https://vk.com/podcast-211400777_456239257?z=podcast-211400777_456239257

4. Order of the Ministry of Health of the Russian Federation dated 04.11.2025 № 193n «On approval of the Procedure for the organization and provision of medical care using telemedicine technologies» // pravo.gov.ru. 2025.
5. Primakov E. Russophobia in the world is gradually subsiding // Parliamentary Newspaper. 2025. <https://www.pnp.ru/politics/evgeniy-primakov-rusofobiya-v-mire-postepenno-utikhaet.html>
6. Starshinin A.V. Telemedicine in medical organizations: a monograph. M.: Scientific Research Institute of Healthcare Organization and Medical Management, 2023. 82 p.
7. Decree of the President of the Russian Federation dated 05.07.2024 № 309 «On the National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and for the future up to 2036» // kremlin.ru. 2024.
8. Federal Law № 323-FZ dated 11.21.2011 «On the Basics of Public Health Protection in the Russian Federation». Art. 36.2 «Features of medical care provided using telemedicine technologies» // consultant.ru. 2021.
9. Formanovskaya N.I. Communicative and pragmatic aspects of communication units. M.: IRYAP, 1998. 291 p.
10. Hong D., Yunne F., Zipfel S., Duelli R., Resch F., Herzog V. International medical students: an overview of the alleged problems and established support services at medical faculties // Journal of medical education GMS. 2015. Vol. 32(1). pp. 1-19.

**Исследование педагогического пространства высшей школы в контексте
самосовершенствования преподавателей**

Анна Павловна Бритаева

Старший преподаватель
Российский государственный университет туризма и сервиса
Черкизово, Россия
annabritaeva@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Татьяна Анатольевна Гришина

Специалист-эксперт
Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко
Бердянск, Россия
tatianabrd@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Юрий Сергеевич Гришин

Специалист-эксперт
Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко
Бердянск, Россия
grishinyuriybrd@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.03.2026

Принята 19.04.2026

Опубликована 30.05.2026

УДК 378

DOI 10.25726/n2040-3298-5191-I

EDN MELEAZ

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В работе авторы раскрывают специфику организации педагогического пространства высших учебных заведений и те возможности, которые оно предоставляет для самосовершенствования преподавателей. В данном случае речь идет о педагогических условиях, которые позволяют педагогу лично и профессионально развиваться. Актуализируя проблемы высшего образования, необходимо отметить, что процесс развития и обучения должен быть ориентирован не только на студентов, но и на преподавателей, т.к. уровень их профессиональной компетентности тесно связан с качеством и результатами образования. Педагогическое пространство высшей школы включает в себя не только условия, но и все имеющиеся в вузе ресурсы, способствующие достижению конкретных образовательных целей, минимизации сложностей в обучении. В число целей и задач функционирования вуза входит создание условий для обучения и развития всех участников образовательного процесса, поэтому самосовершенствование преподавателей возможно назвать одним из важнейших направлений их профессиональной деятельности и фактором, повышающим качество учебно-воспитательного процесса. В данном случае речь идет не только о курсах повышения квалификации, но и о личностном росте, расширении кругозора, обогащении педагогического потенциала.

Ключевые слова

личностный рост, высшее образование, учебно-воспитательный процесс, педагогическое пространство, самосовершенствование преподавателей, качество образования, образовательные результаты.

Введение

Проблематика совершенствования личностных качеств и профессиональных навыков преподавателей высшей школы на настоящий момент актуализирована не только стандартами, методическими рекомендациями, но и самой педагогической реальностью, объективными условиями, которые предъявляют к преподавательской деятельности иные, нежели несколько лет назад, требования. Высшее образование является переходным этапом на пути от общего обучения и воспитания к активной социальной и профессиональной деятельности, а, следовательно, задачи педагога становятся более многочисленными и разнообразными, чем, к примеру, в школе.

С одной стороны, необходимым является становление личности гармонично развитого специалиста, будущего профессионала, чтобы студенты на выходе из вуза обладали всеми необходимыми компетенциями. С другой важен вопрос профессиональной компетентности самого преподавателя, который самодостаточен, интересен как личность и является грамотным специалистом. Это напрямую связано с мотивацией студентов к обучению и с качеством образования. Именно это позволяет говорить о необходимом самосовершенствовании педагога, личностном развитии, получении новых знаний, актуализации имеющихся психологических и методических ресурсов.

Педагогическое пространство вуза представляет собой учебно-воспитательную среду, в которой реализуется множество видов деятельности всех участников образовательного процесса: учебная, профессиональная, досуговая, творческая, спортивная и пр. Поэтому очень важно изучить его организацию, проанализировать условия развития и совершенствования в контексте изменения современного социума. Научная категория «педагогическое пространство» активно обсуждается многими исследователями и на настоящий момент в литературе отражено множество мнений по этому поводу. Однако в контексте тематики работы нам необходимо не только дать дефиницию термину «педагогическое пространство», но и выявить, что именно его характеризует как фактор, способствующий самосовершенствованию педагога, мотивирующий к саморазвитию. Кроме того, в контексте определения факторов самосовершенствования современного преподавателя, как с научной, так и с практической точки зрения важно проиллюстрировать наиболее значимые компоненты педагогического пространства вуза, мотивирующие преподавателей к самосовершенствованию и личностному росту.

Вышесказанное обусловило постановку задач данного исследования:

1. подчеркнуть актуальность самосовершенствования преподавателя высшей школы;
2. конкретизировать основные характеристики педагогического пространства как научной категории, отличающие его от смежных, схожих определений;
3. выявить особенности организации педагогического пространства в вузе в контексте самосовершенствования преподавателя.

Материалы и методы исследования

В первую очередь необходимо изучить работы В.П. Аскарьянца, Ф.А. Бабаджановой, Ф.А. Ахророва, Л.В. Козиловой, где исследуются личностные и профессиональные качества преподавателя вуза, вопросы повышения его профессиональной компетентности, необходимость развития профессионального мастерства (Аскарьянц, 2018; Козилова, 2020; Черкашина, 2013).

Так как основой является рассмотрение педагогического пространства, то приоритетное внимание необходимо уделить исследованиям самого определения «пространство», представленным в фундаментальных трудах Н.М. Борытко, В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, конкретизации различных аспектов его организации (Борытко, 2001; Сластенин, 2002; Невзорова, 2015; Сергеева, 2009).

Кроме того, современные авторы также анализируют структуру, принципы организации и функции образовательного пространства высшей школы, взаимосвязь данного понятия с категорией «среда» (Алдакимова, 2022; Дмитриенко, 2024; Косолапова, 2023). Содержание данных публикаций дополняют работы О.В. Гординой, М.А. Липиной, О.В. Еремкиной, раскрывающие специфику педагогических условий самосовершенствования преподавателя, отражающих значимость развития и обучения самого педагога (Гордина, 2023; Еремкина, 2023). В сопоставительном плане также значимы исследования Н.В. Володько, А.А. Квитковской, Е.В. Широковой, Л.В. Мосиенко, Е.Д. Павлычевой, Н.И. Цвирко, С.А. Тюренковой, Л.В. Чистобаевой (Володько, 2007; Квитковская, 2025; Цвирко, 2020; Чистобаева, 2023).

Теоретико-методологический анализ указанных источников, сравнительный анализ точек зрения различных авторов позволяет сделать выводы о необходимости исследования педагогического пространства вуза, в контексте выявления компонентов, которые позволяют говорить о благоприятности педагогического пространства для самосовершенствования педагога.

Результаты и обсуждение

Актуальность совершенствования преподавателя как личности и как профессионала является предметом научных исследований и основанием пересмотра содержания и методики педагогической деятельности. В своей работе В.П. Аскарьянц, Ф.А. Бабаджанова, Х.Х. Ахроров (Аскарьянц, 2018), исследуя компетентность преподавателей вуза, говорят о необходимости интеграции личностных и профессиональных характеристик: критического мышления, творческих способностей, научного психолого-педагогического мышления, профессионального видения ситуации и, самое главное, актуализации потребности в самовоспитании, мотивации к самосовершенствованию, личностному и профессиональному росту.

Роль современного преподавателя изменилась, по сравнению с предыдущими периодами развития педагогики высшей школы (Манаenkova, 2018), и из специалиста, вооружающего студентов знаниями, умениями и навыками, педагог трансформируется в наставника, тьютора, помощника. Соответственно, меняется и рабочий функционал: расширяется пространство взаимодействия с различными субъектами образовательного пространства, увеличивается интерактив, изменяются методы и способы обучения и воспитания. Преподаватель, оказывая воздействие на становление у студентов различных видов компетенций (универсальных, профессиональных и пр.), изменяется сам: он развивается, совершенствуется как личность, расширяет кругозор.

По мнению В.П. Аскарьянц (Аскарьянц, 2018), потребность в самосовершенствовании, «улучшении» личностных качеств, является важнейшей характеристикой специалиста высшего уровня, профессионала. О.В. Гордина и М.А. Липина (Гордина, 2023) в публикации отражают приоритетное значение мотивации самого преподавателя в отношении саморазвития: любовь к дисциплине, которую он преподаёт, позитивное отношение к студентам и к своей профессии побуждают специалиста к поиску новых ресурсов, методов и технологий работы. При этом, как отмечает Л.В. Жожикова (Жожикова, 2024), образовательное пространство высшей школы является наиболее благоприятной для этого средой. Л.А. Косолапова (Косолапова, 2020) также подчеркивает значимость исследования педагогического пространства в качестве научной категории, интегрируемой с понятием «среда», которое более широко, объективно и его образовательное преимущество заключается в том, что студенты и преподаватели часто работают в ситуациях неопределённости, что отражает реалии действительности. Кроме того, данные авторы говорят о многообразии форм деятельности педагога в данном пространстве, о том, что сам по себе процесс преподавания даёт множество возможностей для поиска путей собственного развития. В связи с этим актуализируется вопрос о том, любое ли пространство благоприятно для самосовершенствования и какие именно характеристики делают его таковым.

Дефиниция «пространство» предполагает специально организованную целенаправленную деятельность и максимально приближена к условиям обучения, в том числе и в высшей школе. В вузе возможно смоделировать такое пространство, которое будет благоприятно для развития и самосовершенствования личностных и профессиональных качеств и компетенций всех участников

образовательного процесса. Говоря о структуре и условиях функционирования педагогического пространства в вузе, авторы подчеркивают его динамичность, возможность изменяться в соответствии с образовательными запросами студентов. В связи с этим расширяются возможности применения ресурсов преподавателей, увеличения их возможностей, совершенствования педагогической методики. При этом А.А. Ушаков говорит о моделировании педагогического пространства в контексте взаимодействия преподавателей и студентов, рассматривая его, с одной стороны, как среду развития и самосовершенствования, с другой - в качестве результата активизации психологических ресурсов, профессиональной деятельности педагога. Он подчеркивает, что преподаватель, создавая профессионально-развивающую среду (Ушаков, 2018), использует ее как пространство для расширения знаний, формирования новых компетенций, коммуникативных навыков.

Анализируя категорию педагогического пространства, необходимо выявить его специфику, конкретизировать структурные компоненты, чтобы понять, что именно влияет на самосовершенствование педагога, повышает мотивацию, делая данный процесс естественным. Если речь идет о целенаправленно организованном педагогическом пространстве, то важно детально исследовать его в качестве научной категории, практического феномена, обеспечивающего саморазвитие преподавателей. А. А. Ушаков предлагает конкретизировать не только условия функционирования данного пространства, его содержание, но и направления изучения, имея в виду конкретизацию критериев эффективности работы преподавателей в данном педагогическом пространстве. Подобные исследования возможно считать необходимыми для дальнейшего более глубокого изучения процесса самосовершенствования преподавателей, а также для разработки возможных рекомендаций для педагогов и специалистов вузов, имеющих отношение к организации образовательного процесса.

М.А. Невзорова, Т.Ю. Селихова (Невзорова, 2015) изначально предлагают дифференцировать данную категорию от иных смежных: «образовательная среда», «образовательное пространство». В их работе говорится о том, что педагогическое пространство включает в себя единство и содержание методов и форм взаимодействия между участниками учебно-воспитательного процесса. Подобная коммуникация, как подчеркивают авторы, должна основываться на территориальной целостности и близости нахождения педагогов, обучающихся и иных субъектов. В это же определение А.Н. Володько, на которого исследователи ссылаются в своей работе, добавляет к определению характеристику интегративности, говоря, что не любая коммуникация делает территорию образовательного учреждения педагогическим пространством, а только интегративная в контексте обмена информацией, ценностями, смыслами (Володько, 2007).

Отсюда авторы делают вывод, и мы с ними соглашаемся, о том, что пространство существует относительно субъектов, которые в нем коммуницируют, осуществляют определенную деятельность. И здесь как раз актуальны рассуждения на предмет того, что объединяет людей в данном пространстве, кроме формальных признаков и необходимости, какие именно компоненты стимулируют развитие. В данном контексте нам близка точка зрения А.Н. Сергеевой (Сергеева, 2009), которая говорит не только об объединении ценностных установок, смысловых компонентов различных людей. Педагогическое пространство динамично, как и ценностные установки каждого преподавателя, поэтому в коммуникации происходит принятие точек зрения различных субъектов, обмен мнениями и на основе осмысления, эмоционального принятия полученной информации происходит преобразование личностной ценностно-смысловой сферы. Важно то, что в число участников педагогического пространства включаются не только преподаватели, студенты, но и социальные партнеры, и это способствует развитию преподавателей и как личностей, и как профессионалов.

Специфика педагогического пространства в высших учебных заведениях заключается в том, что оно содержит значительный компонент самоорганизации деятельности преподавателей и каждый вправе самостоятельно решать, какие именно компетенции развивать, выбирать средства и методы самосовершенствования. В контексте этого Н.М. Борытко (Борытко, 2001) говорит о специальной организации учебно-воспитательного пространства, в котором создаются условия, благоприятные для развития всех его участников. И в первую очередь речь идет о сотрудничестве обучающегося и педагога,

ценность которого состоит не только в обучающем, информационном компоненте, но в большей степени в создании комфортной среды, в свободном диалоге, научной дискуссии, которые способствуют формированию ценностно-смысловых ориентиров всех участников. Преподаватель также «обогащает» свой внутренний мир за счет коммуникации со студентами, приобретения нового социального опыта.

Кроме того, в качестве важнейшего условия организации и функционирования педагогического пространства позиционируется наличие проблемных, спорных ситуаций, которые практически всегда сопровождают образовательный процесс, но являются не препятствиями, а «отправными точками» для совершенствования педагогического мастерства (Борытко, 2001).

Многообразие видов коммуникации современного преподавателя в вузе некоторые авторы (Гордина, 2023; Жожикова, 2024) как раз и представляют в контексте различных видов деятельности, которая осуществляется в педагогическом пространстве:

- непосредственно преподавательская деятельность обеспечивает проведение мероприятий информационного плана: лекции, панельные дискуссии, практикумы;
- деятельность, ориентированная на демонстрацию своих достижений, определение своего уровня как специалиста, расширение круга профессиональных контактов (конференции, круглые столы, панельные дискуссии);
- деятельность, отражающая личностные качества, способности (волонтерская, творческая, спортивная).

В этой связи такие исследователи как А.В. Дмитриенко (Дмитриенко, 2024) и А.А. Ушаков (Ушаков, 2018) говорят об интегративности образовательного пространства, о необходимости создания внутри него педагогических систем (обучающей, развивающей, досуговой), которые будут способствовать самосовершенствованию преподавателя. Интегрируя множественность и разнообразие с устойчивостью, целостностью, возможно обеспечить полный комплекс условий реализации преподавателями в педагогическом пространстве личностного и профессионального потенциала. Кроме того, это способствует непрерывному саморазвитию, пониманию дальнейших перспектив обучения, повышению квалификации, профессионального роста.

Основным в этом контексте является осуществление коммуникации, которая, как мы уже определили ранее, является основой организации педагогического пространства, позволяет преподавателю ощутить свою ценность не только как педагога, но и как личности, формировать адекватную самооценку, повышать мотивацию самосовершенствования (Жожикова, 2024).

В настоящее время педагогическое пространство переориентируется на формирование новых компетенций, социально и профессионально желаемых личностных качеств у преподавателя, которые рационально использовать в повседневной и в рабочей сфере (Еремкина, 2023; Цвирко, 2020). Здесь возможно наблюдать пересечение личностных и профессиональных ценностей, способов их выражения и интеграцию науки с практикой, когда преподаватель, получив новые знания, изучив или разработав инновационную технологию, имеет возможность их апробировать и скорректировать непосредственно в работе. Это является основополагающим фактором для повышения мотивации самосовершенствования, повышения интереса к личностному росту, т.к. актуализация психолого-педагогических возможностей в настоящее время, по мнению исследователей, наиболее важна для процесса профессионального становления (Чистобаева, 2023).

А.В. Дмитриенко, исследуя организацию образовательного процесса в вузе, делает акцент на конкретизации педагогических условий, при которых самосовершенствование преподавателя будет осуществляться непосредственно в контексте профессиональной деятельности. Опираясь на Е.В. Бондаревскую, Б.Ф. Ломова, исследователь определяет приоритет профессиональной коммуникации с теми субъектами образовательного процесса, которые способствуют развитию педагога: студентами, побуждающими к поиску ответов на непростые вопросы, более опытными коллегами с богатым социальным опытом, иными участниками (работодателями, социальными партнерами вуза). Это позволяет обмениваться смыслами, формировать систему личностных и профессиональных ценностей, обеспечивать полноценную коммуникацию. В связи с этим важно актуализировать те ситуации, которые

побуждают к дискуссии, развивают коммуникативные навыки, делают педагогическое пространство динамичным, обеспечивают возможность совершенствования профессиональных компетенций.

Однако, по мнению О.В. Еремкиной (Еремкина, 2023), основным условием совершенствования преподавателя является его личностная мотивация, профессиональная готовность и направленность и с этим нельзя не согласиться, т.к. основная движущая сила развития – это желание самосовершенствования, стремление быть интересным для студентов, побуждать их к поиску новых знаний. В этом случае необходимо актуализировать вопрос о том, что в категории «педагогическое пространство» побуждает преподавателей к саморазвитию.

В качестве результата теоретико-методологического анализа источников литературы возможно конкретизировать такие характеристики педагогического пространства как: наличие единой территории; коммуникация различных участников; разнообразная деятельность; педагогические условия. По мнению различных авторов (Косолапова, 2020; Невзорова, Селихова, 2015; Подлубный, 2023) данные характеристики присущи всем видам социального, образовательного, педагогического пространства и нашей целью является выявление специфики педагогического пространства именно в высшей школе, которая мотивирует преподавателей к самосовершенствованию.

Современная высшая школа предоставляет максимум возможностей для реализации своих талантов и способностей как студентам, так и преподавателям: федеральные образовательные проекты (деятельность общества «Знание», «Форум на горе Машук», «ДНК России. Проводники смыслов» и пр.). Проекты интересны тем, что включаясь в их пространство, преподаватели высшей школы «примеряют» на себя различные социальные роли: лектор, обучающийся, волонтер, участник походов, докладчик на форуме и это позволяет пробовать себя во многих, преимущественно непривычных, видах деятельности как основы функционирования данного пространства. Подобная апробация позволяет преподавателю «выйти на новый уровень», и вне зависимости от результатов, формальных достижений, элемент самосовершенствования представлен в значимой степени (Квитковская, 2025).

В контексте реализации данных федеральных проектов создается уникальное педагогическое пространство, основанное на сотрудничестве педагогов между собой, со студентами, включающее различные виды коммуникации, которые дифференцируясь по содержанию, уровню, назначению, языку, интегрированы в то сообщество, которое было создано в указанном пространстве. Безусловно, даже самое благоприятное пространство не будет способствовать самосовершенствованию, если не будет мотивации самого преподавателя. Пространство, в котором традиционные компоненты дополняются инновационными, функционируют различные направления для самореализации, появляется возможность создать интересные интеллектуальные научные, творческие продукты, мотивирует, «как будто подталкивает стать лучше» (Черкашина, 2013).

Волонтерская, спортивная, творческая деятельность позволяют достичь успеха в различных областях, быть примером для коллег и студентов, актуализировать профессиональный и творческий потенциал. В ходе реализации инновационных проектов педагогическое пространство тоже развивается, в него включаются новые компоненты, к примеру, проектно-исследовательский компонент, который возникает из информационного (Манаенкова, 2018). Он позволяет не только использовать практически неограниченное количество ресурсов (цифровые платформы, периодические издания, организация практик и стажировок для преподавателей), но и создавать авторские учебно-методические комплексы, варьировать методику обучения, интегрировать различные формы и методы образовательного взаимодействия со студентами. В данном случае возможно говорить о том, что структура пространства как педагогического феномена изменяется в направлении «от теории к практике», постепенно формируется концептуальная база (Алдакимова, 2022; Косолапова, 2023).

Заключение

Проанализировав работы указанных нами авторов, необходимо подчеркнуть значимость организации педагогического пространства, в котором преподаватель не только работает, но и растет как личность, и как профессионал. Апробация различных ролей, выполнение нескольких видов функций, поиск путей самореализации стимулируют преподавателей к личностному и профессиональному росту.

Однако для самосовершенствования недостаточно традиционного понимания «педагогического пространства», важно наполнить имеющиеся компоненты новым смыслом, дополнить инновационными, которые рождаются в ходе педагогической практики.

Компетенция преподавателя вуза, имея определенную основу, достаточно динамична и самосовершенствование необходимо для поддержания ее высокого уровня. Однако о самосовершенствовании целесообразно говорить, находясь «на шаг впереди» развития образовательных запросов студентов, потребностей социума. С этим условием необходимо создавать педагогическое пространство, расширять его границы, к примеру, в рамках реализации инновационных образовательных проектов. Как мы уже отмечали, все в высшем образовании динамично: запросы студентов, компетенции преподавателей, использование ресурсов и методических средств, и педагогическое пространство также. Для самосовершенствования преподавателей понимание этого важно, т.к. при осмыслении и эмоциональном принятии изменений педагогического пространства, активном включении в его функционирование, самосовершенствование будет иметь максимальный результат, в соответствии с теми целями, которые ставит себе педагог.

Список литературы

1. Алдакимова О. В. Структура и функции поликультурного образовательного пространства педагогического вуза // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2022. № 1. С. 9-15.
2. Аскарьянц В. П., Бабаджанова Ф. А., Ахроров Х. Х., Мустакимова Ф. А. Качественные характеристики преподавателя вуза // Теория и практика современной науки. 2018. № 10(40). С. 17-20.
3. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград: Перемена, 2001. 184 с.
4. Володько Н. В. Психологическая служба вуза как компонент единого психолого-педагогического пространства // Высшее образование сегодня. 2007. № 10. С. 37-39.
5. Гордина О. В., Липина М. А. Условия формирования творческой индивидуальности будущего педагога в образовательном пространстве педагогического вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. № 10. С. 1069-1076.
6. Дмитриенко А. В. Педагогические условия формирования лидерских качеств будущих педагогов в воспитательном пространстве вуза // Известия ВГПУ. 2024. № 6(189). С. 22-31.
7. Еремкина О. В. Педагогические условия профессионального самосовершенствования будущего педагога высшей школы в условиях магистратуры // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4. С. 40-45.
8. Жожикова Л. В., Макарова Т. А. Современные образовательные технологии в профессиональной подготовке будущих педагогов // Проектирование. Опыт. Результат. 2024. № 6. С. 44-50.
9. Квитковская А. А., Широкова Е. В., Мосиенко Л. В., Павлычева Е. Д. Воспитательный потенциал пространства педагогического образования // МНКО. 2025. № 3(112). С. 332-338.
10. Козилова Л. В. Профессиональное саморазвитие преподавателя педагогического вуза в условиях трансформации образовательной среды // Педагогика и просвещение. 2020. № 4. С. 106-121.
11. Косолапова Л. А. Категории «пространство» и «среда»: педагогический контекст // Альманах Пермского военного института войск национальной гвардии. 2020. № 1(1). С. 28-33.
12. Косолапова Л. А. Образовательное пространство организации как среда саморазвития будущего специалиста // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2023. № 2. С. 355-361.
13. Манаенкова М. П. Информационно-познавательный компонент образовательного пространства вуза: содержание, функционирование // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Тамбов, 2018. С. 107-113.

14. Невзорова М. А., Селихова Т. Ю. О соотношении «образовательного пространства» и «педагогического пространства» // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 11. С. 309-312.
15. Подлубный Ю. А. Психолого-педагогические основания категории «образовательное пространство»: историография проблемы // Вестник науки. 2023. № 7(64). С. 52-59.
16. Сергеева А. Н. Применение категории «пространство» в научно-педагогических исследованиях // Известия ВГПУ. 2009. № 6. С. 15-19.
17. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 576 с.
18. Ушаков А. А. Оценка интегративной образовательной среды педагога как профессионально-развивающей системы // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 3. С. 1-11.
19. Цвирко Н. И., Тюренкова С. А. Развитие у будущих педагогов компетенций в области обеспечения безопасной профессионально-образовательной среды в условиях дистанционного обучения // Kant. 2020. № 3(36). С. 407-413.
20. Черкашина Т. В. Профессиональное самосовершенствование преподавателя высшей школы как субъекта самопознавательной деятельности // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2013. № 6(53). С. 154-161.
21. Чистобаева Л. В. Особенности профессиональной деятельности научно-педагогического работника в условиях цифровой образовательной среды // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2023. № 1. С. 117-125.

Research of the pedagogical space of higher educational institutions in the context of teachers' self-improvement

Anna P. Britaeva

Senior Lecturer
Russian State University of Tourism and Service
Moscow, Russia
annabritaeva@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Tatiana A. Grishina

Specialist-expert
P.D. Osipenko Azov State Pedagogical University
Berdyansk, Russia
tatianabrd@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Yuri S. Grishin

Specialist-expert
P.D. Osipenko Azov State Pedagogical University
Berdyansk, Russia
grishinyuriybrd@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.03.2026

Accepted 19.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 378

DOI 10.25726/n2040-3298-5191-I

EDN MELEAZ

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In this work, the authors reveal the specifics of the organization of pedagogical spaces in higher educational institutions and the opportunities it provides for teachers' self-improvement. In this case, we are talking about the pedagogical conditions that allow teachers to develop personally and professionally. When addressing the challenges of higher education, it is important to recognize that the development and learning process should be focused not only on students, but also on faculty members, as their professional competence is closely linked to the quality and outcomes of education. The pedagogical space of a higher education institution includes not only the conditions, but also all the resources available at the university, which contribute to achieving specific educational goals and minimizing difficulties in learning. The goals and objectives of the university's functioning include creating conditions for the learning and development of all participants in the educational process, which is why the self-improvement of teachers can be considered one of the most important areas of their professional activity and a factor that enhances the quality of the educational process. In this case, we are not only talking about professional development courses, but also about personal growth, broadening one's horizons, and enriching one's teaching potential.

Keywords

personal growth, higher education, educational process, pedagogical space, self-improvement of teachers, quality of education, educational results

References

1. Aldakimova O.V. Structure and functions of the multicultural educational space of a pedagogical university // Armavir State Pedagogical University bulletin. 2022. № 1. pp. 9-15.
2. Askaryants V.P., Babadzhanova F.A., Akhrorov Kh.Kh., Mustakimova F.A. Qualitative characteristics of a university teacher // Theory and practice of modern science. 2018. № 10 (40). pp. 17-20.
3. Borytko N.M. In the space of educational activity. Volgograd: Peremena, 2001. 184 p.
4. Volodko N.V. University psychological service as a component of the unified psychological and pedagogical space // Higher education today. 2007. № 10. pp. 37-39.
5. Gordina O.V., Lipina M.A. Conditions for the formation of the creative individuality of a future teacher in the educational space of a pedagogical university // Pedagogy. Issues of theory and practice. 2023. № 10. pp. 1069-1076.
6. Dmitrienko A.V. Pedagogical conditions for forming leadership qualities of future teachers in the educational space of a university // VSPU bulletin. 2024. № 6(189). pp. 22-31.
7. Eremkina O.V. Pedagogical conditions of professional self-improvement of a future higher school teacher in the conditions of a master's degree // Psychological and pedagogical search. 2023. № 4. pp. 40-45.
8. Zhozhikova L.V., Makarova T.A. Modern educational technologies in the professional training of future teachers // Designing. Experience. Result. 2024. № 6. pp. 44-50.
9. Kvitkovskaya A.A., Shirokova E.V., Mosienko L.V., Pavlycheva E.D. Educational potential of the space of pedagogical education // MNKO. 2025. No. 3 (112). Pp. 332-338.
10. Kozilova L.V. Professional self-development of a teacher at a pedagogical university in the context of the transformation of the educational environment // Pedagogy and enlightenment. 2020. № 4. pp. 106-121.
11. Kosolapova L.A. The categories of «space» and «environment»: pedagogical context // Perm Military Institute of the National Guard Troops almanac. 2020. № 1(1). pp. 28-33.

12. Kosolapova L.A. Educational space of the organization as a self-development environment for future specialists // Perm State Humanitarian and Pedagogical University bulletin. Series № 1. Psychological and pedagogical sciences. 2023. № 2. pp. 355-361.
13. Manaenkova M.P. Information and cognitive component of the university educational space: content, functioning // Higher school teacher: traditions, problems, prospects. Tambov, 2018. pp. 107-113.
14. Nevzorova M.A., Selikhova T.Yu. On the relationship between the «educational space» and the «pedagogical space» // Humanities, socio-economic and social sciences. 2015. Perm State Humanitarian and Pedagogical University 11. pp. 309-312.
15. Podlubnyi Yu.A. Psychological and pedagogical foundations of the category «educational space»: historiography of the problem // Bulletin of science. 2023. № 7(64). pp. 52-59.
16. Sergeeva A.N. Application of the category «space» in scientific and pedagogical research // VSPU bulletin. 2009. № 6. pp. 15-19.
17. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogy: textbook for students of higher pedagogical educational institutions. M.: Academy, 2002. 576 p.
18. Ushakov A.A. Assessment of the teacher's integrative educational environment as a professional development system // World of science. Pedagogy and psychology. 2018. № 3. pp. 1-11.
19. Tsvirko N.I., Tyurenkova S.A. Development of competencies in the field of ensuring a safe professional and educational environment among future teachers in distance learning conditions // Kant. 2020. № 3(36). pp. 407-413.
20. Cherkashina T. V. Professional self-improvement of a higher school teacher as a subject of self-cognitive activity // Scholarly notes of ZabSU. Series: Professional education, theory and methodology of teaching. 2013. № 6(53). pp. 154-161.
21. Chistobaeva L. V. Features of the professional activity of a scientific and pedagogical worker in the conditions of a digital educational environment // Maikop State Technological University bulletin. 2023. № 1. pp. 117-125.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Проектирование профессионально-ориентированных кейсов по математическому анализу, линейной алгебре и аналитической геометрии с использованием открытых образовательных ресурсов

Рената Юрьевна Гурниковская

Кандидат педагогических наук, доцент

МИРЭА – Российский технологический университет

Москва, Россия

prepodavatel.vuza@bk.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Тимур Васильевич Луговой

Старший преподаватель

Академия гражданской защиты МЧС России

Москва, Россия

Lugovoy@bk.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Анна Павловна Новодерова

Кандидат физико-математических наук

МИРЭА – Российский технологический университет

Москва, Россия

NovoderovaAnna@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Майрам Чоршанбиевна Чорбаншиева

Кандидат физико-математических наук, доцент

Академия гражданской защиты МЧС России

Москва, Россия

M-Chorshanbieva@bk.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Виктория Леонидовна Шимитило

Кандидат технических наук, профессор

Академия гражданской защиты МЧС России

Москва, Россия

VL_schimitilo@bk.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.02.2026

Принята 22.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.8

DOI 10.25726/p5521-8695-3909-w

EDN OKECVM

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена проблеме повышения качества математической подготовки студентов технических вузов через проектирование и внедрение профессионально-ориентированных кейсов. В работе обосновывается необходимость перехода от традиционного академического преподавания математического анализа и линейной алгебры и аналитической геометрии к практико-ориентированному обучению с использованием открытых образовательных ресурсов. Предлагается методика разработки кейсов, включающая четыре этапа: анализ профессиональных задач, отбор и адаптацию открытых образовательных ресурсов, разработку структуры кейса и его апробацию. Описываются принципы отбора открытых ресурсов (доступность, лицензионная чистота, методическая обоснованность, адаптируемость). Приводятся примеры профессионально-ориентированных кейсов для направлений подготовки «Информационная безопасность», «Экономика», «Инженерная механика» и «Строительство». Обсуждаются результаты пилотного внедрения разработанных кейсов в образовательный процесс технического университета. Особое внимание уделяется дидактическим принципам конструирования кейсов, критериям их эффективности и методическим рекомендациям для преподавателей.

Ключевые слова

математический анализ, линейная алгебра и аналитическая геометрия, профессионально-ориентированные кейсы, открытые образовательные ресурсы, методика преподавания, компетентностный подход, техническое образование.

Введение

Современная система высшего технического образования находится в стадии активной трансформации, обусловленной как требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов, так и вызовами цифровой экономики. Одной из ключевых задач является формирование у будущих инженеров и специалистов технического профиля не только фундаментальных математических знаний, но и умения применять эти знания для решения реальных профессиональных задач. Однако, как показывает многолетняя педагогическая практика, традиционная методика преподавания математического анализа и линейной алгебры и аналитической геометрии не в полной мере отвечает этим требованиям. Студенты часто не видят связи между абстрактными математическими концепциями и своей будущей профессиональной деятельностью, что приводит к снижению мотивации и формальному усвоению материала (Гурниковская, 2025; Гурниковский, 2024; Ветренко, 2024; Полат, 2019).

Проблема усугубляется тем, что многие учебные пособия и методические материалы по математическим дисциплинам носят преимущественно теоретический характер и содержат задачи, далёкие от реальных инженерных и прикладных контекстов. Как отмечается в исследованиях последних лет, разрыв между математической подготовкой студентов в вузе и реальными запросами работодателей остаётся значительным (Гурниковский, 2024; Высоцкая, 2024; Новиков, 2005). В связи с этим особую актуальность приобретает поиск эффективных способов усиления прикладной направленности обучения математическим дисциплинам.

Одним из перспективных направлений решения данной проблемы является использование метода кейсов (case-study) в сочетании с открытыми образовательными ресурсами (OpenEducationalResources, OER). Кейс-метод, хорошо зарекомендовавший себя в бизнес-образовании и профессиональной подготовке, позволяет моделировать реальные профессиональные ситуации и требует от студентов не просто воспроизведения знаний, но их активного применения в условиях, приближенных к профессиональной деятельности (Антипова, 2024; Бадак, 2022; Андреев, 2021; Зенкина, 2020; Селевко, 2006). Открытые образовательные ресурсы, в свою очередь, предоставляют широкие возможности для обогащения содержания обучения аутентичными материалами, включая видео-лекции, интерактивные симуляции, банки прикладных задач и специализированные программные средства (Гурниковская, 2025; Темербекова, 2022; Коннова, 2016).

Цель настоящей работы – разработать и обосновать методику проектирования профессионально-ориентированных кейсов по математическому анализу и линейной алгебре и аналитической геометрии с использованием открытых образовательных ресурсов. В качестве гипотезы выдвигается предположение о том, что систематическое включение в учебный процесс специально сконструированных кейсов, опирающихся на открытые ресурсы, способствует повышению мотивации студентов, углублению понимания математических методов и формированию профессиональных компетенций.

Термин «профессионально-ориентированное обучение» в контексте математической подготовки будущих инженеров означает такую организацию образовательного процесса, при которой изучение математических дисциплин осуществляется с учётом специфики будущей профессиональной деятельности обучающихся (Гурниковский, 2024; Бадак, 2022; Полат, 2019). Основная идея заключается в том, чтобы показать студентам, как абстрактные математические конструкции и методы работают в реальных технических, экономических и управленческих задачах.

Ключевыми принципами профессионально-ориентированного обучения математике выступают: принцип профессиональной направленности (отбор содержания с ориентацией на будущую специальность); принцип контекстности (предъявление учебного материала в контексте профессиональной деятельности); принцип проблемности (создание ситуаций интеллектуального затруднения, стимулирующих познавательную активность); принцип интеграции (междисциплинарные связи математики со специальными дисциплинами) (Гурниковский, 2024; Ветренко, 2024; Буров, 2018).

Математический анализ и линейная алгебра и аналитическая геометрия занимают особое место в системе фундаментальной подготовки инженера. Первый даёт аппарат для описания непрерывных процессов и явлений (движение, деформации, теплопередача, распространение волн), второй – инструментарий для работы с многомерными данными, системами линейных уравнений, преобразованиями координат и геометрическими образами (Гурниковская, 2025; Гурниковская, 2025; Шапиро, 2023). Именно эти дисциплины формируют базу для последующего изучения физики, механики, сопротивления материалов, теории автоматического управления, методов оптимизации и многих других профессиональных курсов.

Кейс-метод (метод ситуационного анализа) представляет собой технологию обучения, основанную на анализе и решении конкретных ситуаций (casestudies), взятых из реальной практики. В отличие от традиционных задач, кейс обычно характеризуется многовариантностью решения, неопределённостью исходных данных, необходимостью принятия обоснованного решения в условиях неполной информации (Андреев, 2021; Селевко, 2006).

В контексте преподавания математических дисциплин кейс-метод может быть реализован в нескольких форматах: • иллюстративный кейс – демонстрирует применение математического метода к конкретной профессиональной задаче (обычно сопровождается подробным решением); • аналитический кейс – содержит описание проблемной ситуации и требует от студента самостоятельного выбора математического аппарата, построения модели и интерпретации результатов; • исследовательский кейс – предполагает проведение мини-исследования, анализ данных, формулирование гипотез и их проверку с помощью математических методов (Бадак, 2022; Темербекова, 2022; Новиков, 2005).

Особенность кейс-метода заключается в том, что он ориентирован не на запоминание и воспроизведение, а на активное освоение способов деятельности. Студент оказывается в позиции исследователя или практика, который должен применить имеющиеся знания для решения конкретной проблемы. Это создаёт мощный мотивационный импульс и способствует формированию целостного представления о математике как инструменте познания и преобразования мира (Высоцкая, 2024; Андреев, 2021; Вербицкий, 1991).

Открытые образовательные ресурсы (OpenEducationalResources, OER) – это учебные, научные и методические материалы, которые распространяются на условиях свободного доступа и открытых лицензий, позволяющих их использовать, адаптировать и распространять без дополнительных разрешений (Гурниковская, 2025; Коннова, 2016).

В области математического образования OER представлены широким спектром ресурсов: от полноценных электронных учебников и курсов лекций до отдельных задачников, видео-лекций, интерактивных приложений и симуляций. Среди наиболее значимых отечественных платформ можно выделить: общероссийский математический портал Math-Net.Ru, Exponenta.ru (Math-Net.Ru, 2026; Exponenta.ru, 2026) (образовательный математический сайт с электронными учебниками, справочниками и банком студенческих задач), Московский центр непрерывного математического образования (МЦНМО), а также тематические ресурсы технических университетов (Гурниковская, 2025; Гурниковская, 2025; Гурниковская, 2025).

Открытые образовательные ресурсы обладают рядом преимуществ для проектирования профессионально-ориентированных кейсов:

- доступность – бесплатный доступ к качественным учебным материалам снижает финансовую нагрузку на студентов и вузы;
- разнообразие форматов – возможность использовать видео, анимации, интерактивные приложения, что повышает наглядность и вовлечённость;
- адаптируемость – открытые лицензии позволяют модифицировать ресурсы под конкретные образовательные задачи и профессиональные контексты;
- актуальность – многие OER регулярно обновляются, отражая современное состояние науки и технологий (Гурниковская, 2025а; Гурниковская, 2025б; Гурниковская, 2025в).

Проектирование профессионально-ориентированных кейсов по математическому анализу и линейной алгебре и аналитической геометрии требует учёта ряда методических принципов.

Принцип профессиональной релевантности означает, что содержание кейса должно быть непосредственно связано с задачами и проблемами, характерными для будущей профессиональной деятельности студентов. Для этого необходимо провести анализ профессиональных стандартов и реальных задач, с которыми сталкиваются специалисты соответствующего профиля. Например, для направления «Информационная безопасность» актуальны задачи, связанные с анализом уязвимостей, криптографическими алгоритмами и методами защиты информации (Гурниковская, 2025; Антипова, 2024; Шапиро, 2023). Для экономических направлений – задачи оптимизации производственных процессов, анализа финансовых рисков, прогнозирования рыночных показателей (Гурниковская, 2025; Дьяченко, 2021). Для инженерных специальностей – расчётные задачи из области механики, гидродинамики, теплопередачи и сопротивления материалов (Шапиро, 2023; Буров, 2018).

Принцип посильности и уровневой дифференциации предполагает, что кейс должен быть адаптирован к уровню подготовки студентов. Это достигается за счёт вариативности заданий: от простых, предполагающих прямое применение стандартных алгоритмов, до сложных, требующих творческого подхода и нестандартных решений.

Принцип интеграции с открытыми ресурсами означает, что при разработке кейса активно используются доступные OER – видео-лекции, интерактивные тренажёры, базы данных, специализированное программное обеспечение. Это не только обогащает содержание, но и знакомит студентов с современными инструментами и источниками информации.

Материалы и методы исследования

Процесс проектирования профессионально-ориентированного кейса включает следующие этапы.

Первый этап – анализ профессиональных задач. На этом этапе изучаются профессиональные стандарты, учебные планы специальных дисциплин, а также реальные задачи из практики (на основе опросов работодателей, анализа отраслевых публикаций, материалов производственных практик). Выявляются типовые профессиональные ситуации, для решения которых требуются методы математического анализа и линейной алгебры.

Второй этап – отбор и адаптация открытых образовательных ресурсов. Осуществляется поиск OER, соответствующих тематике и уровню сложности. Оценивается качество ресурсов, их лицензионная

чистота, возможность адаптации. При необходимости ресурсы модифицируются (например, дополняются комментариями, интегрируются в LMS).

Третий этап – разработка структуры кейса. Кейс включает следующие компоненты: • Описание ситуации – представлена реальная или модельная профессиональная проблема с необходимыми исходными данными (текстовое описание, графики, таблицы, диаграммы); • Математическая постановка – формализация проблемы на языке математического анализа и/или линейной алгебры (построение модели, выделение ключевых параметров, формулировка задачи); • Инструментарий – перечень методов и формул, необходимых для решения, а также указания на открытые ресурсы, которые могут быть использованы (видео-лекции, интерактивные приложения, справочные материалы); • Задания для студентов – серия вопросов и задач, направленных на анализ ситуации, применение математических методов и интерпретацию результатов; • Критерии оценивания – чётко сформулированные требования к решению, включая полноту, обоснованность, корректность применения математического аппарата и качество интерпретации.

Четвёртый этап – апробация и доработка. Разработанные кейсы проходят пилотную апробацию в учебном процессе, по результатам которой вносятся коррективы в содержание, структуру и методическое сопровождение.

Рассмотрим несколько примеров кейсов, разработанных для различных направлений подготовки.

Кейс 1 (направление «Информационная безопасность») – «Анализ уязвимостей криптосистемы». В кейсе рассматривается задача оценки стойкости шифра на основе линейного и дифференциального криптоанализа. Студентам предлагается применить аппарат линейной алгебры (матричные операции, вычисление определителей, ранг матрицы) для анализа статистических свойств S-блоков и построения линейных аппроксимаций. В качестве открытых ресурсов используются видео-лекции по линейной алгебре на портале Exponenta.ru и интерактивные тренажёры по матричным вычислениям (Гурниковская, 2025; Гурниковская, 2025).

Кейс 2 (направление «Экономика») – «Оптимизация производственной программы предприятия». Кейс моделирует задачу планирования выпуска продукции при ограниченных ресурсах. Студенты должны построить математическую модель задачи линейного программирования, найти оптимальное решение графическим или симплекс-методом и провести анализ чувствительности. Открытые ресурсы включают экономические приложения высшей математики, представленные в учебных пособиях, а также онлайн-калькуляторы для решения задач линейного программирования (Гурниковская, 2025; Гурниковская, 2025; Дьяченко, 2021).

Кейс 3 (направление «Инженерная механика») – «Расчёт прогиба балки». Кейс основан на реальной инженерной задаче определения прогиба консольной балки под действием распределённой нагрузки. Требуется составить дифференциальное уравнение изогнутой оси балки, проинтегрировать его, используя методы математического анализа, и вычислить максимальный прогиб. Открытые ресурсы включают видео-лекции по дифференциальному исчислению на платформе МЦНМО и интерактивные симуляторы деформаций балок (Гурниковская, 2025; Шапиро, 2023).

Кейс 4 (направление «Строительство») – «Анализ устойчивости строительной конструкции». Кейс посвящён расчёту собственных частот колебаний строительной конструкции. Студенты применяют методы линейной алгебры (нахождение собственных значений и собственных векторов матрицы жёсткости) для анализа резонансных режимов. Открытые ресурсы включают учебные материалы по матричным вычислениям из электронных библиотек технических вузов и прикладные пакеты для инженерных расчётов (Гурниковская, 2025; Шапиро, 2023).

Эффективность использования профессионально-ориентированных кейсов во многом зависит от правильной организации работы. Оптимальной представляется следующая схема: 1. Подготовительный этап (внеаудиторная работа) – студенты знакомятся с описанием ситуации и необходимыми открытыми ресурсами (видео-лекции, справочные материалы), выполняют предварительные расчёты. 2. Аудиторная работа (практическое занятие или семинар) – обсуждение подходов к решению, групповая работа над кейсом, презентация результатов, дискуссия. 3.

Завершающий этап (индивидуальная работа) – оформление отчёта, подготовка выводов и рекомендаций.

Такая организация позволяет сочетать самостоятельную работу с активным взаимодействием в аудитории, что соответствует современным требованиям к организации образовательного процесса в высшей школе.

Результаты и обсуждение

Разработанная методика проектирования профессионально-ориентированных кейсов была апробирована в течение 2024–2025 учебного года. В пилотном проекте приняли участие 238 студентов первого и второго курсов, обучающихся по направлениям «Прикладная математика и информатика», «Информационная безопасность», «Строительство» и «Экономика». В учебный процесс по дисциплинам «Математический анализ» и «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» было включено по 4–5 кейсов в семестр.

По окончании эксперимента был проведён анонимный опрос студентов. Результаты показали, что:

- 84% респондентов отметили, что кейсы помогли им лучше понять связь математических методов с будущей профессиональной деятельностью;
- 76% указали, что работа с кейсами повысила их мотивацию к изучению математических дисциплин;
- 81% согласились с тем, что кейсы способствовали развитию навыков анализа и принятия решений в нестандартных ситуациях;
- 68% отметили, что использование открытых образовательных ресурсов сделало процесс обучения более интересным и доступным.

Особенно высокую оценку получили кейсы, в которых использовались интерактивные ресурсы (видео-лекции, симуляции, онлайн-калькуляторы). Студенты отмечали, что возможность самостоятельного выбора ресурсов для решения задачи развивает навыки работы с информацией и критическое мышление.

Преподаватели, участвовавшие в эксперименте (n=8), в своих отзывах подчеркнули следующие положительные аспекты:

- кейсы способствуют активизации познавательной деятельности студентов, которые перестают быть пассивными слушателями и становятся активными участниками учебного процесса;
- профессионально-ориентированные кейсы позволяют преодолеть разрыв между теоретическим обучением и практической деятельностью, демонстрируя востребованность математических знаний в профессии;
- открытые образовательные ресурсы существенно обогащают методическую базу, предоставляя разнообразные форматы представления информации и инструменты для самостоятельной работы.

В то же время преподаватели указали на определённые трудности: необходимость дополнительного времени на разработку и адаптацию кейсов, сложность подбора аутентичных профессиональных ситуаций для некоторых направлений подготовки, а также вариативность качества открытых ресурсов, требующая предварительной экспертизы.

Сравнительный анализ результатов промежуточной аттестации показал, что в экспериментальных группах, где использовались профессионально-ориентированные кейсы, средний балл по математическому анализу повысился на 0,31 балла (с 3,48 до 3,79 по 5-балльной шкале), а по линейной алгебре и аналитической геометрии – на 0,28 балла (с 3,52 до 3,80). Доля студентов, успешно сдавших экзамен с первой попытки, увеличилась на 9,4 процентных пункта (с 73,1% до 82,5%). Наиболее значительный прирост наблюдался среди студентов, ранее демонстрировавших низкую академическую успеваемость.

На основе проведённого исследования можно сформулировать следующие рекомендации для преподавателей, планирующих использовать профессионально-ориентированные кейсы в обучении математическим дисциплинам.

1. Начинать с малого. Не стоит стремиться охватить кейс-методом весь курс. Достаточно 2–3 кейсов в семестр, тщательно проработанных и привязанных к наиболее сложным для понимания темам.

2. Используйте разнообразные открытые ресурсы. Не ограничивайтесь текстовыми материалами – видео-лекции, анимации, интерактивные приложения и симуляции делают процесс обучения более наглядным и увлекательным.

3. Адаптируйте ресурсы под свой контекст. Открытые лицензии позволяют модифицировать материалы. Добавляйте комментарии, пояснения, изменяйте числовые данные, чтобы сделать кейс более актуальным для ваших студентов.

4. Организуйте групповую работу. Кейс-метод наиболее эффективен в малых группах (3–5 человек). Это способствует развитию коммуникативных навыков и коллективного принятия решений.

5. Обеспечьте обратную связь. Обсуждение решений и разбор типичных ошибок – неотъемлемая часть работы с кейсами. Это позволяет студентам осмыслить свои действия и увидеть альтернативные подходы.

6. Постепенно усложняйте задания. На начальном этапе можно использовать иллюстративные кейсы с подробным разбором. По мере освоения материала переходите к аналитическим и исследовательским кейсам.

7. Интегрируйте кейсы с LMS. Размещайте материалы кейсов в системе управления обучением, организуйте форумы для обсуждения, используйте средства автоматической проверки для отдельных элементов.

8. Оценивайте не только результат, но и процесс. Важно учитывать не только правильность полученного ответа, но и обоснованность выбора математического метода, корректность построения модели, качество интерпретации результатов.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

Проектирование профессионально-ориентированных кейсов по математическому анализу и линейной алгебре и аналитической геометрии с использованием открытых образовательных ресурсов является эффективным способом усиления прикладной направленности обучения и повышения мотивации студентов. Предложенная методика, включающая анализ профессиональных задач, отбор и адаптацию OER, разработку структуры кейса и его апробацию, позволяет создавать аутентичные учебные материалы, отражающие реальные профессиональные ситуации.

Экспериментальная апробация подтвердила, что систематическое включение разработанных кейсов в учебный процесс способствует повышению академической успеваемости, развитию аналитических навыков и формированию целостного представления о математике как инструменте профессиональной деятельности.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на: расширение банка профессионально-ориентированных кейсов для различных направлений подготовки; разработку методик оценки сформированности профессиональных компетенций средствами кейс-метода; создание открытой платформы для обмена кейсами между преподавателями различных вузов; интеграцию технологий искусственного интеллекта для автоматизации проверки и анализа решений кейсов.

Список литературы

1. Антипова Т.Н., Ветренко Е.А., Гурниковская Р.Ю., Кулешова Ю.Д., Чоршанбиева М.Ч. Компетентностный подход в обучении студентов высших учебных заведений в рамках дисциплин «Линейная алгебра» и «Математический анализ» // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 10-2. С. 161-171.

2. Бадак Б.А. О профессионально ориентированных задачах в процессе обучения математическому анализу в техническом университете // Физико-математическое образование: цели, достижения и перспективы. Минск: БГПУ, 2022. С. 51–53.
3. Буров А.Н., Вахрушева Н.Г. Математический анализ. Прикладные задачи: уч.-метод. пос. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2018. 79 с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
5. Ветренко Е.А., Гурниковский А.И., Гурниковская Р.Ю., Шадрина Н.Н., Шимитило В.Л. Современные стратегии и методики обучения студентов в цифровой образовательной среде высшего учебного заведения средствами курса «Линейная алгебра» // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 11-1. С. 126-133.
6. Высоцкая П.А., Гурниковский А.И., Гурниковская Р.Ю., Санаева Т.А., Усачева Т.В. Педагогические стратегии активизации самостоятельной деятельности курсантов военных учебных заведений и студентов технических высших учебных заведений средствами дисциплины «Линейная алгебра» в условиях цифровизации образования // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 10-2. С. 55-63.
7. Гурниковская Р.Ю. «Дискретная математика» в техническом вузе в рамках современных тенденций модернизации высшего образования // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 2-1. С. 12-20.
8. Гурниковская Р.Ю. О методологических основах обучения дискретной математике студентов технического вуза // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 2-1. С. 34-41.
9. Гурниковская Р.Ю. Практико-ориентированные кейсы по дисциплине «Математический анализ»: учебно-методическое пособие. М.: Научный руководитель, 2025. 112 с.
10. Гурниковская Р.Ю., Высоцкая П.А., Каменских Л.В., Чорбаншиева М.Ч., Усачева Т.В. Цифровая образовательная экосистема обучения математическому анализу и линейной алгебре в технических и военных вузах: педагогические условия внедрения компетентного подхода на базе Moodle, WebTutor и Maple // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 9-2. С. 183-194.
11. Гурниковская Р.Ю., Высоцкая П.А., Каменских Л.В., Шимитило В.Л., Чорбаншиева М.Ч. Педагогическое проектирование цифровой среды на базе Moodle и Mathcad для организации самостоятельной работы студентов и курсантов, обучающихся в рамках дисциплины «Математический анализ» // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 9-2. С. 67-77.
12. Гурниковская Р.Ю., Каменских Л.В., Санаева Т.А., Труб Н.В., Шилова З.В. Использование Mathcad в проектировании профессионально-ориентированных заданий по математическому анализу в технических вузах // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 9-2. С. 130-141.
13. Гурниковский А.И., Гурниковская Р.Ю., Казанцева Е.А., Клименкова М.С., Потапов С.О. Активизация и интенсификация деятельности обучающихся в информационно-образовательной среде дисциплины // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 3-2. С. 78-88.
14. Гурниковский А.И., Гурниковская Р.Ю., Луговой Т.В., Тарарин И.М., Шилова З.В. Влияние цифровизации на качество образования и развитие навыков самоорганизации и самостоятельного обучения у студентов, обучающихся в рамках многосеместровых дисциплин «Линейная алгебра» и «Математический анализ» // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 11-1. С. 51-61.
15. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения: дидактика в цифровую эпоху. М.: Народное образование, 2021. 320 с.
16. Коннова Л.П., Рылов А.А., Степанян И.К. Экономические приложения высшей математики в кейсах: учебное пособие. М.: Финансовый университет, 2016. 140 с.
17. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2005. 176 с.
18. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения. М.: Академия, 2019. 416 с.
19. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.

20. Math-Net.Ru: общероссийский математический портал // mathnet.ru. 2026. Exponenta.ru: образовательный математический сайт // exponenta.ru. 2026.

Designing professionally oriented cases in mathematical analysis, linear algebra and analytical geometry using open educational resources

Renate Yu. Gurnikovskaya

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

Timur V. Lugovoy

Senior Lecturer
Academy of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Moscow, Russia
Lugovoy@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Anna P. Novoderova

Candidate of Sciences in Physics and Mathematics
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
NovoderovaAnna@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Mairam Ch. Chorshanbieva

Candidate of Sciences in Physics and Mathematics, Associate Professor
Academy of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Moscow, Russia
M-Chorshanbieva@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Victoria L. Shimitilo

Candidate of Sciences in Engineering, Professor
Academy of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Moscow, Russia
VL_schimitilo@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.02.2026

Accepted 22.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.8

DOI 10.25726/p5521-8695-3909-w

EDN OKECVM

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to the problem of improving the quality of mathematical training for students of technical universities through the design and implementation of professionally oriented cases. The paper substantiates the need for a transition from traditional academic teaching of mathematical analysis and linear algebra and analytical geometry to practice-oriented learning using open educational resources. The methodology of case development is proposed, which includes four stages: the analysis of professional tasks, the selection and adaptation of open educational resources, the development of the case structure and its testing. The principles of selection of open resources (accessibility, license purity, methodological validity, adaptability) are described. Examples of professionally oriented cases for the training areas «Information Security», «Economics», «Engineering Mechanics» and «Construction» are given. The results of the pilot implementation of the developed cases in the educational process of the technical university are discussed. Special attention is paid to the didactic principles of case design, criteria for their effectiveness and methodological recommendations for teachers.

Keywords

mathematical analysis, linear algebra and analytical geometry, professionally oriented cases, open educational resources, teaching methods, competence approach, technical education.

References

1. Antipova T.N., Vetrenko E.A., Gurnikovskaya R.Yu., Kuleshova Yu.D., Chorshanbieva M.Ch. Competence-based approach in teaching students of higher educational institutions in the disciplines of «Linear Algebra» and «Mathematical analysis» // Education management: theory and practice. 2024. №10-2. pp. 161-171.
2. Badak B.A. On professionally oriented tasks in the process of teaching mathematical analysis at a technical university // Physico-mathematical education: goals, achievements and prospects. Minsk: BSPU, 2022. pp. 51-53.
3. Burov A.N., Vakhrusheva N.G. Mathematical analysis. Applied tasks: a study and method. guide. Novosibirsk: NSTU Publishing House, 2018. 79 p
4. Verbitsky A.A. Active learning in higher education: a contextual approach. M.: Higher School, 1991. 207 p.
5. Vetrenko E.A., Gurnikovsky A.I., Gurnikovskaya R.Yu., Shadrina N.N., Shimitilo V.L. Modern strategies and methods of teaching students in the digital educational environment of a higher educational institution using the Linear Algebra course // Education management: theory and practice. 2024. № 11-1. pp. 126-133.
6. Vysotskaya P.A., Gurnikovsky A.I., Gurnikovskaya R.Yu., Sanaeva T.A., Usacheva T.V. Pedagogical strategies for activating independent activity of cadets of military educational institutions and students of technical higher educational institutions by means of the discipline «Linear algebra» in the context of digitalization of education // Education management: theory and practice. 2024. № 10-2. pp. 55-63.
7. Gurnikovskaya R.Y. «Discrete mathematics» in a technical university within the framework of modern trends in the modernization of higher education // Education management: theory and practice. 2025. № 2-1. pp. 12-20.
8. Gurnikovskaya R.Yu. On the methodological foundations of teaching discrete mathematics to students of a technical university // Education management: theory and practice. 2025. № 2-1. pp. 34-41.

9. Gurnikovskaya R.Y. Practice-oriented cases in the discipline «Mathematical analysis»: an educational and methodical manual. Moscow: Scientific supervisor, 2025. 112 p.
10. Gurnikovskaya R.Yu., Vysotskaya P.A., Kamenskikh L.V., Chorbanshieva M.Ch., Usacheva T.V. Digital educational ecosystem of teaching mathematical analysis and linear algebra in technical and military universities: pedagogical conditions for the introduction of a competence-based approach based on Moodle, WebTutor and Maple // Education management: theory and practice. 2025. № 9-2. pp. 183-194.
11. Gurnikovskaya R.Yu., Vysotskaya P.A., Kamenskikh L.V., Shimitilo V.L., Chorbanshieva M.Ch. Pedagogical design of a digital environment based on Moodle and Mathcad for organizing independent work of students and cadets studying within the discipline «Mathematical analysis» // Education management: theory and practice. 2025. № 9-2. pp. 67-77.
12. Gurnikovskaya R.Yu., Kamenskikh L.V., Sanaeva T.A., Trub N.V., Shilova Z.V. The use of Mathcad in the design of professionally oriented tasks in mathematical analysis in technical universities // Education management: theory and practice. 2025. № 9-2. pp. 130-141.
13. Gurnikovsky A.I., Gurnikovskaya R.Yu., Kazantseva E.A., Klimenkova M.S., Potapov S.O. Activation and intensification of students' activities in the information and educational environment of the discipline // Education management: theory and practice. 2024. № 3-2. pp. 78-88.
14. Gurnikovsky A.I., Gurnikovskaya R.Yu., Lugovoy T.V., Tararin I.M., Shilova Z.V. The impact of digitalization on the quality of education and the development of self-organization and independent learning skills among students studying in the multi-semester disciplines «Linear Algebra» and «Mathematical analysis» // Education management: theory and practice. 2024. № 11-1. pp. 51-61.
15. Dyachenko V.K. Collective way of learning: didactics in the digital age. M.: Public education, 2021. 320 p.
16. Konnova L.P., Rylov A.A., Stepanyan I.K. Economic applications of higher mathematics in cases: a textbook. M.: Financial University, 2016. 140 p
17. Novikov A.M. Methodology of educational activity. M.: Egves, 2005. 176 p
18. Polat E.S. Theory and practice of distance learning. M.: Academy, 2019. 416 p.
19. Selevko G.K. Encyclopedia of educational technologies. M.: Research Institute of School Technologies, 2006. 816 p.
20. Math-Net.Ru: All-Russian mathematical portal // mathnet.ru. 2026.

Оценка эффективности гибридного формата секционных занятий по спорту в вузе с сочетанием онлайн планирования тренировки и офлайн практики для оптимизации нагрузки и самоконтроля

Ислам Мамед Оглы Джолиев

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

Байрамгельды Муджевурович Сапаров

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Физического воспитания и спорта
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
Mister.saparov@yandex.ru
ORCID 0009-0008-4190-802X

Татьяна Евгеньевна Могилевская

Кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры Физической культуры и спорта,
Уральский институт ГПС МЧС России
Екатеринбург, Россия
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
Tanya-land@list.ru
ORCID 0009-0009-3453-9366

Дмитрий Ринатович Гареев

Кандидат педагогических наук, доцент
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
dimagario@yandex.ru
ORCID 0000-0001-7809-5650

Олег Сергеевич Рогов

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Естественных дисциплин
Екатеринбургский институт физической культуры
Екатеринбург, Россия
Кандидат педагогических наук, доцент
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
end.uralgufk@yandex.ru
ORCID 0000-0001-7607-4274

Поступила в редакцию 03.03.2026

Принята 16.04.2026

Опубликована 30.05.2026

УДК 37.01

DOI 10.25726/n2450-7006-6513-e

EDN VLVGQX

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается эффективность гибридной организации секционных занятий по спорту в вузе, объединяющей очную отработку технико-тактических действий с дистанционным конструированием и последующей реализацией индивидуальных тренировочных микроциклов в цифровой среде, ориентированной на оптимизацию нагрузки и развитие самоконтроля. Теоретически обосновывается актуальность перехода от директивного управления двигательной активностью к формированию компетенций самостоятельного планирования с учетом учебной занятости и физиологических механизмов восстановления, а также подчеркивается методическая проблемность «разрыва» между онлайн-трансляцией знаний и практикой движений. Представлены результаты педагогического эксперимента продолжительностью два семестра с участием 438 студентов 2-3 курсов, распределенных на контрольную группу с традиционным режимом (два очных занятия в неделю) и экспериментальную группу, обучавшуюся в гибридном формате (одно очное занятие и две самостоятельные тренировки, спроектированные в LMS и верифицированные преподавателем). Комплексная оценка включала стандартизированные тесты физической подготовленности, экспертный анализ качества микроциклов по 100-балльной шкале, цифровые дневники самоконтроля и функциональные пробы с обработкой данных методами математической статистики. Зафиксировано более выраженное улучшение ключевых двигательных качеств в экспериментальной группе: время бега на 3000 м сократилось с 848,7 до 794,3 с, число подтягиваний увеличилось с 9,2 до 12,7, результаты прыжка в длину с места выросли с 214,9 до 234,5 см, показатели челночного бега улучшились с 10,21 до 9,56 с при статистически значимых различиях относительно контроля. Одновременно показаны существенные преимущества гибридной модели в сформированности навыков дозирования нагрузки, регулярности ведения дневника, учета восстановления и согласования плана с фактом выполнения. Функциональные сдвиги свидетельствуют об экономизации работы кардиореспираторной системы (ЧСС в покое 68,3 уд/мин, восстановление до 90 уд/мин 104,7 с) и росте мотивационной вовлеченности по данным опроса (медианы 8,7-9,3 балла). Делается вывод о потенциале цифрового планирования как системообразующего механизма персонализации нагрузки и повышения ответственности обучающихся при сохранении значимости очной практики.

Ключевые слова

гибридный формат, секционные занятия, онлайн-планирование тренировки, цифровой дневник самоконтроля, оптимизация тренировочной нагрузки.

Введение

Трансформация образовательного пространства высшей школы, наблюдаемая в последние десятилетия, неизбежно затрагивает все аспекты подготовки студентов, включая физическое воспитание и элективные курсы по спортивным дисциплинам. Традиционные модели организации двигательной активности, базирующиеся исключительно на аудиторных занятиях под непосредственным контролем преподавателя, демонстрируют снижение результативности в условиях сокращения контактных часов и изменения образа жизни современной молодежи. Педагогическое сообщество сталкивается с необходимостью пересмотра фундаментальных подходов к построению тренировочного процесса в вузе, смещая фокус с простого выполнения упражнений на формирование компетенций по самостоятельному управлению собственным физическим состоянием. Интеграция цифровых инструментов в этот процесс становится не просто данью моде, а необходимым условием для создания непрерывной образовательной среды, где физическая культура перестает быть

локализованным во времени событием и становится постоянной практикой (Кудрявцева, 2024). Существующие подходы к гибриднему обучению часто ограничиваются трансляцией теоретического материала через онлайн-платформы, оставляя практическую часть без должного методического сопровождения в цифровой среде, что создает разрыв между знанием о движении и самим движением (Батаков, 2019).

Современный студент функционирует в насыщенном информационном поле, которое, с одной стороны, предоставляет неограниченный доступ к методикам тренировок, а с другой – создает хаос из разрозненных данных, часто не имеющих научного обоснования. В этой связи возникает потребность в структурировании самостоятельной работы обучающихся через специализированные алгоритмы онлайн-планирования, которые позволяют перевести стихийную активность в русло управляемого тренировочного процесса. Проблема заключается не столько в дефиците двигательной активности, сколько в отсутствии навыков ее грамотного дозирования и распределения в недельном микроцикле с учетом учебной нагрузки (Рогожников, 2022). Гибридный формат, предполагающий сочетание очных секционных занятий с дистанционным проектированием индивидуальных тренировочных планов, открывает новые возможности для реализации принципа сознательности и активности, который в классической педагогике спорта часто декларируется, но редко реализуется в полной мере из-за доминирования директивных методов управления.

Ключевым аспектом, требующим глубокого научного осмысления, выступает механизм самоконтроля, который в условиях гибридного обучения трансформируется из вспомогательного элемента в системообразующий фактор эффективности. Способность студента не только составить план, но и отследить реакцию организма на нагрузку, интерпретировать показатели пульсометрии и субъективных ощущений, является индикатором сформированности физической культуры личности. Перенос части управленческих функций в цифровую среду через использование электронных дневников самоконтроля и приложений для планирования позволяет преподавателю осуществлять мониторинг не процесса выполнения отдельного упражнения, а общей стратегии физического развития студента (Григорьев, 2020). Однако методики сопряжения онлайн-планирования и офлайн-реализации остаются недостаточно разработанными, особенно в части критериев оценки эффективности такой модели.

Физиологическая адаптация организма к нагрузкам в условиях гибридного формата также имеет свою специфику, обусловленную неравномерностью распределения тренировочных воздействий при отсутствии постоянного внешнего контроля. Риски перетренированности или, наоборот, недостаточной интенсивности занятий при самостоятельной реализации планов требуют внедрения жестких алгоритмов обратной связи. Взаимодействие преподавателя и студента в такой системе приобретает консультативный характер, где педагог выступает в роли тьютора, корректирующего траекторию развития, а не просто инструктора, показывающего движения. Это меняет саму суть педагогического взаимодействия, требуя от преподавателя компетенций в области анализа больших данных, получаемых от носимых устройств и цифровых платформ (Воронцов, 2023).

Материалы и методы исследования

Эмпирической базой исследования послужил образовательный процесс на кафедре физического воспитания и спорта многопрофильного университета. В выборку вошли 438 студентов 2-3 курсов, выбравших элективные дисциплины по игровым видам спорта (волейбол, баскетбол) и общей физической подготовке. Участники были дифференцированы на две группы: контрольную ($n = 218$), занимавшуюся по традиционной схеме (2 раза в неделю очно), и экспериментальную ($n = 220$), переведенную на гибридный формат. Методология гибридного формата предполагала одно очное занятие в неделю, направленное на отработку сложных технико-тактических действий, и две самостоятельные тренировки, план которых разрабатывался студентами в специализированной LMS-системе вуза с последующей верификацией преподавателем. База данных исследования формировалась на основе протоколов педагогического тестирования, выгрузок из цифровых дневников самоконтроля и результатов функциональных проб.

В качестве исследовательского инструментария применялся комплекс педагогических, физиологических и математико-статистических методов. Педагогический эксперимент длился в течение двух академических семестров. Для оценки физической подготовленности использовалась батарея стандартизированных тестов, регламентированных рабочей программой дисциплины. Оценка компетенций планирования осуществлялась через экспертный анализ загруженных в систему тренировочных микроциклов по критериям адекватности нагрузки, вариативности средств и соответствия целям этапа. Физиологический мониторинг включал анализ variability сердечного ритма и проведение ортостатических проб, данные о которых студенты вносили в цифровую среду. Для обработки количественных данных применялся пакет прикладных программ Statistica 13.0. Достоверность различий определялась с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок и непараметрического критерия Вилкоксона для связанных выборок при уровне значимости $p < 0.05$. В ходе теоретического этапа было проанализировано 124 источника научной литературы, посвященных проблемам цифровизации физического воспитания (Черенкова, 2020).

Результаты и обсуждение

Внедрение гибридной модели обучения в практику физического воспитания требует тщательного анализа изменений в показателях физической подготовленности, так как смещение акцента на самостоятельную работу несет в себе риски снижения интенсивности и моторной плотности занятий. Традиционно считается, что очный контроль обеспечивает более высокую плотность нагрузки, однако гибридный формат предлагает иную парадигму – увеличение общего объема двигательной активности за счет внеаудиторных занятий, спроектированных самим студентом. Для верификации эффективности предложенной модели на первом этапе были проанализированы показатели, характеризующие развитие основных двигательных качеств: общей выносливости, скоростно-силовых способностей и координации. Выбор именно этих параметров обусловлен их чувствительностью к регулярности тренировочных воздействий, которая в гибридном формате зависит от качества планирования.

Индикаторы физической подготовленности замерялись в начале и в конце педагогического эксперимента. Особое внимание уделялось не только абсолютному приросту показателей, но и гомогенности результатов внутри групп, что свидетельствует о массовости эффекта методики. Сравнение проводилось по усредненным данным, полученным в ходе контрольных нормативов. Следует отметить, что экспериментальная группа, использующая онлайн-планирование, имела возможность адаптировать тренировочные средства под индивидуальные предпочтения, что гипотетически должно было сказаться на результативности (табл. 1).

Таблица 1. Динамика показателей физической подготовленности студентов контрольной и экспериментальной групп

Показатель	Группа	Исходный уровень ($M \pm m$)	Конечный уровень ($M \pm m$)	Прирост, %	t- критерий
Бег 3000 м (муж), с	КГ	845,2 $\pm$ 12,4	821,4 $\pm$ 10,8	2,81	2,14
	ЭГ	848,7 $\pm$ 11,9	794,3 $\pm$ 9,6	6,41	4,87
Подтягивание (кол-во раз)	КГ	9,4 $\pm$ 0,6	10,8 $\pm$ 0,7	14,89	2,35
	ЭГ	9,2 $\pm$ 0,5	12,7 $\pm$ 0,6	38,04	5,12
Прыжок в длину с места, см	КГ	215,6 $\pm$ 3,4	221,8 $\pm$ 3,1	2,87	1,98
	ЭГ	214,9 $\pm$ 3,2	234,5 $\pm$ 2,9	9,12	5,64
Челночный бег 4x10 м, с	КГ	10,24 $\pm$ 0,12	10,02 $\pm$ 0,11	2,14	1,86
	ЭГ	10,21 $\pm$ 0,13	9,56 $\pm$ 0,10	6,36	4,23

Представленные числовые ряды демонстрируют выраженную дивергенцию в темпах прироста результатов между группами. В тесте на общую выносливость (бег 3000 м) экспериментальная группа показала улучшение времени прохождения дистанции на 54,4 секунды, что в процентном соотношении более чем в два раза превышает прогресс контрольной группы. Математический анализ данных по

силовому тесту (подтягивания) выявляет еще более значимую разницу: прирост в 3,5 раза в экспериментальной группе (38,04%) по сравнению с контрольной (14,89%) статистически достоверен при $p < 0.001$. Это можно объяснить тем, что онлайн-планирование позволило студентам экспериментальной группы включать дополнительные силовые сетки в удобное время, не ограничиваясь рамками расписания зала. Показатели скоростно-силовых качеств (прыжок в длину) и координации (челночный бег) также имеют положительную динамику в обеих выборках, однако градиент улучшения в экспериментальной группе выше, что подтверждается значениями t -критерия (5,64 и 4,23 соответственно), превышающими критическое значение для данной степени свободы. Важно отметить снижение стандартного отклонения в конечных результатах экспериментальной группы, что говорит о выравнивании уровня подготовленности (Каткова, 2016).

Следующим этапом анализа стала оценка качества самого процесса планирования тренировочных нагрузок. Способность студента грамотно составить микроцикл является ключевой компетенцией в рамках гибридной модели. Оценивались такие параметры, как соответствие объема и интенсивности нагрузки текущему функциональному состоянию, разнообразие применяемых средств и регулярность ведения цифрового дневника. Традиционный подход не предполагает глубокого вовлечения студента в методику построения занятия, тогда как гибридный формат делает это обязательным условием. Для квантификации данных использовалась 100-балльная шкала экспертной оценки, где учитывались как технические аспекты заполнения форм в LMS, так и содержательная часть тренировочных планов. Сравнение проводилось по итогам семестра, когда навыки работы с цифровыми инструментами уже должны были закрепиться (табл. 2).

Таблица 2. Сравнительная характеристика компетенций планирования и самоконтроля (в баллах)

Критерий оценки	Контрольная группа ($M \pm m$)	Экспериментальная группа ($M \pm m$)	Различия (ЭГ-КГ)	Уровень значимости (p)
Адекватность дозирования нагрузки	$42,3 \pm 2,1$	$78,6 \pm 1,8$	+36,3	<0.001
Регулярность ведения дневника	$34,7 \pm 3,5$	$89,2 \pm 1,4$	+54,5	<0.001
Вариативность средств тренировки	$51,2 \pm 2,4$	$82,4 \pm 1,9$	+31,2	<0.001
Учет фаз восстановления	$28,9 \pm 1,8$	$71,5 \pm 2,2$	+42,6	<0.001
Корреляция плана и факта выполнения	$45,6 \pm 2,9$	$84,3 \pm 1,7$	+38,7	<0.001

Анализ цифровых массивов, отражающих методическую грамотность студентов, вскрывает фундаментальный разрыв между группами. Студенты, занимающиеся по традиционной методике, демонстрируют низкие показатели по критерию учета фаз восстановления (28,9 балла), что свидетельствует об отсутствии понимания физиологических механизмов суперкомпенсации. В то же время, экспериментальная группа, вынужденная планировать свои циклы в цифровой среде, достигла показателя 71,5 балла. Разница в 42,6 балла является колоссальной и указывает на формирование устойчивого навыка управления собственным состоянием. Параметр регулярности ведения дневника в экспериментальной группе (89,2 балла) приближается к максимальным значениям, что обусловлено интеграцией этого процесса в рейтинговую систему оценки, тогда как в контрольной группе это носило эпизодический характер. Математическая обработка данных показывает, что вариативность средств тренировки в экспериментальной группе выше на 60,9% относительно контроля. Это опровергает опасения о том, что самостоятельные занятия будут монотонными и однообразными; напротив, доступ к библиотекам упражнений в приложении расширил арсенал используемых двигательных действий.

Неотъемлемой частью оценки эффективности педагогической технологии является мониторинг функционального состояния систем организма. Улучшение спортивных результатов не должно

достигаться ценой перенапряжения регуляторных механизмов. В условиях гибридного обучения, когда преподаватель не может визуально оценить степень утомления студента на каждом занятии, возрастает роль объективных инструментальных показателей. Были проанализированы данные частоты сердечных сокращений (ЧСС) в покое, время восстановления пульса после стандартной нагрузки (проба Мартине-Кушелевского) и расчетные показатели адаптационного потенциала. Данные собирались студентами самостоятельно с использованием персональных гаджетов и верифицировались на очных контрольных точках (Верблюдов, 2007). Интерес представляет динамика адаптационных резервов (табл. 3).

Таблица 3. Динамика функциональных показателей кардиореспираторной системы

Показатель	Этап	Контрольная группа ($M \pm \sigma$)	Экспериментальная группа ($M \pm \sigma$)	t-критерий
ЧСС в покое, уд/мин	Начало	$76,4 \pm 4,2$	$75,9 \pm 3,9$	0,87
	Конец	$74,1 \pm 3,8$	$68,3 \pm 3,1$	11,42
Время восстановления (до 90 уд/мин), с	Начало	$148,5 \pm 12,6$	$151,2 \pm 11,8$	1,54
	Конец	$139,4 \pm 10,2$	$104,7 \pm 8,9$	24,18
Жизненный индекс, мл/кг	Начало	$52,3 \pm 2,8$	$51,9 \pm 2,6$	1,02
	Конец	$54,1 \pm 2,5$	$59,8 \pm 2,1$	16,35
Коэффициент выносливости	Начало	$16,4 \pm 1,2$	$16,2 \pm 1,1$	1,21
	Конец	$15,8 \pm 1,0$	$13,4 \pm 0,9$	17,89

Детальное рассмотрение функциональных сдвигов позволяет констатировать формирование выраженной экономизации функций кровообращения в экспериментальной выборке. Снижение ЧСС в покое на 7,6 ударов в минуту (с 75,9 до 68,3) является достоверным признаком повышения тонуса парасимпатического отдела вегетативной нервной системы, характерного для тренированного организма. В контрольной группе аналогичное снижение составило лишь 2,3 удара, что находится в пределах статистической погрешности и естественных сезонных колебаний. Особого внимания заслуживает сокращение времени восстановления после стандартной нагрузки: экспериментальная группа улучшила этот показатель на 46,5 секунды, достигнув значения 104,7 с, что соответствует высокому уровню функциональной готовности. Разница между конечными показателями групп по времени восстановления достигает 34,7 секунды, что математически подтверждается чрезвычайно высоким значением t-критерия (24,18). Это прямое следствие оптимизации соотношения «нагрузка-отдых», достигнутой благодаря цифровому планированию. Коэффициент выносливости, отражающий состояние сердечно-сосудистой системы (норма – 16 у.е., чем ниже, тем лучше), в экспериментальной группе снизился до 13,4, перейдя в зону «усиления» функций, тогда как в контрольной остался в зоне пограничных значений.

Психологический компонент и субъективная оценка качества образовательного процесса играют решающую роль в долгосрочной перспективе приобщения к спорту. Гибридный формат, предполагающий высокую степень автономии, неминуемо влияет на мотивационную сферу. Для анализа этого аспекта было проведено анкетирование, направленное на выявление уровня удовлетворенности занятиями, осознанности выбора средств физической культуры и субъективного ощущения прогресса. Оценка производилась по 10-балльной шкале Лайкерта. Важно было понять, воспринимают ли студенты необходимость планирования как бюрократическую нагрузку или как полезный инструмент саморазвития (Погодина, 2021). Результаты опроса, проведенного по завершении эксперимента, представлены ниже (табл. 4).

Таблица 4. Показатели мотивации и удовлетворенности процессом физического воспитания

Параметр оценки (1-10 баллов)	Контрольная группа (Median)	Экспериментальная группа (Median)	Межквартильный размах (КГ / ЭГ)	U-критерий Манна-Уитни
Интерес к самостоятельным занятиям	4,5	8,9	2,0 / 1,5	154,0*
Понимание целей тренировки	5,2	9,1	2,5 / 1,0	122,5*
Удовлетворенность форматом	6,1	8,7	2,0 / 1,5	189,0*
Ощущение личного прогресса	5,8	9,3	2,5 / 1,0	115,5*
Желание продолжать занятия	5,4	8,8	3,0 / 1,5	141,0*

Примечание: * – различия статистически значимы при $p < 0.01$.

Интерпретация данных психологического скрининга выявляет кардинальные различия в восприятии учебного процесса. Медианное значение интереса к самостоятельным занятиям в экспериментальной группе составляет 8,9 балла, что практически в два раза превышает показатель контрольной группы (4,5). Это свидетельствует о том, что предоставление инструментов управления собственным тренировочным процессом выступает мощным мотивирующим фактором. Низкий межквартильный размах в экспериментальной группе (1,0-1,5) указывает на высокую консолидацию мнений студентов относительно эффективности формата. Показатель «Ощущение личного прогресса» достиг пикового значения 9,3 балла в группе гибридного обучения, что коррелирует с объективными данными физических тестов. Студенты, которые видят цифровую визуализацию своих достижений, склонны выше оценивать свою эффективность. Статистический анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни подтверждает достоверность различий по всем пяти шкалам на высоком уровне значимости (Мурадов, 2020). Это позволяет утверждать, что когнитивное вовлечение в процесс через онлайн-планирование трансформирует внешнюю мотивацию (получение зачета) во внутреннюю (самосовершенствование).

Обобщая полученный массив эмпирических данных, можно констатировать системный эффект от внедрения гибридной модели. Мы наблюдаем синергию физических кондиций, функциональных резервов и мотивационно-волевой сферы. Опасения относительно того, что снижение количества контактных часов с преподавателем приведет к ухудшению техники выполнения упражнений или снижению дисциплины, не нашли подтверждения. Напротив, необходимость отчетности через цифровые платформы и последующая верификация планов на очных занятиях создали среду повышенной ответственности. Студенты экспериментальной группы не просто выполняли нормативы, но и понимали физиологическую цену этих усилий, что отразилось в более грамотном восстановлении и, как следствие, более высоком приросте результатов (Смирнов, 2023).

Комплексный анализ показывает, что ключевым драйвером эффективности стала именно процедура онлайн-планирования. Она заставила студентов рефлексировать над своим физическим состоянием, превращая их из пассивных исполнителей воли тренера в активных субъектов образовательной деятельности. Цифровой след, оставляемый каждым студентом в системе, позволил персонализировать нагрузку с точностью, недостижимой при поточном методе проведения занятий. Гибридный формат, таким образом, разрешил давнее противоречие массового физического воспитания: необходимость индивидуального подхода в условиях группового обучения (Трофимов, 2008).

Заключение

Трансформация педагогического дизайна в сфере физической культуры и спорта на уровне высшего образования является объективным процессом, обусловленным как технологическим прогрессом, так и изменением запросов студенческой аудитории. Проведенное исследование

демонстрирует, что механическое перенесение теоретических курсов в онлайн-формат недостаточно; необходима глубокая интеграция цифровых инструментов непосредственно в ткань тренировочного процесса. Модель, сочетающая очную отработку сложных навыков с самостоятельным онлайн-планированием и реализацией тренировочных объемов, доказала свою состоятельность как на уровне физиологических показателей, так и в аспекте формирования профессиональных и общекультурных компетенций. Цифры прироста физических качеств, зафиксированные в ходе эксперимента, свидетельствуют о том, что управляемая самостоятельная работа может быть более эффективной, чем традиционные аудиторные занятия, ограниченные жестким расписанием и усредненными нормативами.

Переосмысление роли преподавателя в данной системе координат открывает новые грани педагогического мастерства. Отказ от функции надзирателя в пользу роли аналитика и консультанта позволяет поднять уровень педагогического взаимодействия на качественно новую высоту. Студенты, получившие опыт конструирования собственных микроциклов и анализа реакций организма, выходят из стен вуза не только с определенным набором двигательных умений, но и с сформированной методологией поддержания здоровья на протяжении всей жизни. Это отвечает стратегическим задачам высшей школы по формированию человеческого капитала, способного к саморегуляции и высокой работоспособности в условиях современных нагрузок.

Полученные данные о повышении мотивации и удовлетворенности процессом обучения указывают на значительный потенциал гибридных форматов в решении проблемы абсентеизма и формального отношения к физической культуре. Вовлечение через соучастие в планировании снимает психологические барьеры и сопротивление, часто возникающие при директивном стиле преподавания. Студент начинает воспринимать тренировку как собственный проект, успех которого зависит от качества принятых им решений и точности их исполнения. Это формирует субъектную позицию, которая проецируется и на другие сферы учебной и профессиональной деятельности.

Масштабирование описанного опыта требует, безусловно, соответствующей инфраструктурной поддержки и повышения цифровой грамотности профессорско-преподавательского состава. Однако результаты исследования убедительно доказывают, что инвестиции в разработку специализированных платформ для планирования спортивной подготовки и методическое сопровождение гибридных курсов окупаются за счет существенного повышения качества физического воспитания. Гибридная модель не отменяет живого общения и практики в спортивном зале, но обогащает их аналитическим компонентом, делая процесс физического совершенствования осознанным, измеримым и, как следствие, более результативным.

Список литературы

1. Антипов А.В., Сулим А.С., Антипова Е.М. Планирование физических нагрузок при оптимизации двигательных способностей студенток на дополнительных занятиях фитнесом // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2021. № 6. С. 55.
2. Батаков Б.Л. Программно-методическое обеспечение электронно-образовательных ресурсов самостоятельной работы студентов спортивных вузов // Теория и практика физической культуры. 2019. № 7. С. 70.
3. Верблюдов И.Б., Лоза Т.А. Экспериментальная проверка оригинальной методики улучшения показателей силы и гибкости при самостоятельной оздоровительной тренировке студентов // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2007. № 12. С. 31-37.
4. Воронцов П.Г., Вегнер П.Г., Вегнер О.С. Оценка самостоятельной работы по физической культуре и спорту (элективным дисциплинам) у будущих врачей с применением дистанционных и здоровьесберегающих технологий обучения // Теория и практика физической культуры. 2023. № 6. С. 61.
5. Григорьев В.И., Шубин К.Ю., Пискун О.Е. Гибридный формат организации физической подготовки студентов в условиях пандемии COVID-19 // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2020. № 10(188). С. 111-116.

6. Каткова Т.В. Реализация дистанционных образовательных технологий при подготовке студентов, действующих спортсменов, обучающихся по индивидуальному графику // Теория и практика физической культуры. 2016. № 5. С. 20.
7. Кудрявцева А.С. Методический комплекс практической направленности гибридных образовательных технологий будущих спортивных тренеров // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2024а. № 7(233). С. 265-269.
8. Кудрявцева А.С., Никитушкин В.Г. Методический комплекс теоретической направленности гибридных образовательных технологий будущих спортивных тренеров // Бизнес. Образование. Право. 2024б. № 2(67). С. 332-337.
9. Мурадов Ф.В., Ростовцева М.Ю., Гордеев А.В. Эффективность специальной круговой тренировки со студентами нефизкультурного вуза в онлайн-режиме в условиях пандемии // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2020. № 6. С. 62.
10. Пахолкова Н.В., Панченко И.А., Зароднюк Г.В., Сомкин А.А. Организация физического воспитания студентов на основе электронной информационно-образовательной среды // Теория и практика физической культуры. 2022. № 3. С. 57-58.
11. Погодина С.В., Юферев В.С., Погодин А.А., Сухачев Е.А. Организация образовательной деятельности в сфере физической культуры и спорта в аспекте цифровизации высшего образования // Теория и практика физической культуры. 2021. № 5. С. 106-108.
12. Рогожников М.А., Батулин А.Е., Яковлев Ю.В., Федюк Н.С. Алгоритм проведения вступительных испытаний по физической культуре в дистанционном формате для поступающих в Следственную академию // Теория и практика физической культуры. 2022. № 1. С. 54-55.
13. Смирнов А.Г. Форма организации учебного процесса в современных условиях на кафедре «Физвоспитание» МГТУ им. Н.Э. Баумана // Глобальный научный потенциал. 2023. № 2(143). С. 125-129.
14. Трофимов О.Б., Беккер И.Л. Подготовка студентов факультета физической культуры к тренерской деятельности в процессе освоения курса профессионального физкультурно-спортивного совершенствования (на материале по спортивной гимнастике) // Педагогическое образование и наука. 2008. № 4. С. 93-95.
15. Черенкова Е.С., Леонтьева М.С. Оценка эффективности организационно-методического обеспечения физкультурно-оздоровительных занятий спортивной акробатикой с детьми начальной школы // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2020. № 4. С. 40.

Assessment of the effectiveness of the hybrid format of sectional sports classes in a university combining online training planning and offline practice for load optimization and self-control

Islam M. Ogly Dzholiev

Senior Lecturer

Ural State Agrarian University

Yekaterinburg, Russia

djolievislam@mail.ru

ORCID 0009-0004-1045-9664

Bayramgeldy M. Saparov

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Physical Education and Sports

Ural State Agrarian University

Yekaterinburg, Russia

Mister.saparov@yandex.ru

ORCID 0009-0008-4190-802X

Tatyana E. Mogilevskaya

Candidate of Pedagogy, Docent, Head of the Department of Physical Culture and Sports,
Ural Institute of State Fire Service of EMERCOM of Russia

Yekaterinburg, Russia

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Ural State Agrarian University

Yekaterinburg, Russia

Tanya-land@list.ru

ORCID 0009-0009-3453-9366

Dmitriy R. Gareev

Candidate of Pedagogy, Docent

Ural State Agrarian University

Yekaterinburg, Russia

dimagario@yandex.ru

ORCID 0000-0001-7809-5650

Oleg S. Rogov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Natural Sciences

Ekaterinburg Institute of Physical Education

Yekaterinburg, Russia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ural State Agrarian University

Yekaterinburg, Russia

end.uralgufk@yandex.ru

ORCID 0000-0001-7607-4274

Received 03.03.2026

Accepted 16.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 37.01

DOI 10.25726/n2450-7006-6513-e

EDN VLVGQX

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the effectiveness of the hybrid organization of sectional sports classes in a university, which combines face-to-face practice of technical-tactical actions with remote design and subsequent implementation of individual training microcycles in a digital environment aimed at load optimization and self-control development. The relevance of transitioning from directive management of motor activity to the formation of competencies in independent planning, taking into account academic workload and physiological recovery mechanisms, is theoretically substantiated, and the methodological problem of the «gap» between online knowledge transmission and movement practice is emphasized. The results of a pedagogical experiment lasting two semesters with the participation of 438 second- and third-year students, divided into a control group with a traditional regimen (two face-to-face classes per week) and an experimental group trained in a hybrid format (one face-to-face class and two independent workouts designed in LMS and verified by the instructor), are presented. The comprehensive assessment included standardized physical fitness tests, expert analysis of microcycle quality on a 100-point scale, digital self-control diaries, and functional tests with data processing

using mathematical statistics methods. A more pronounced improvement in key motor qualities was recorded in the experimental group: 3000 m run time decreased from 848.7 to 794.3 s, the number of pull-ups increased from 9.2 to 12.7, standing long jump results grew from 214.9 to 234.5 cm, shuttle run performance improved from 10.21 to 9.56 s, with statistically significant differences compared to the control. At the same time, significant advantages of the hybrid model in the formation of skills for load dosing, diary regularity, recovery accounting, and plan-fact alignment were demonstrated. Functional shifts indicate economization of the cardiorespiratory system's work (resting HR 68.3 bpm, recovery to 90 bpm in 104.7 s) and an increase in motivational engagement according to survey data (medians 8.7-9.3 points). A conclusion is made about the potential of digital planning as a system-forming mechanism for personalizing load and increasing student responsibility while preserving the importance of face-to-face practice.

Keywords

hybrid format, sectional classes, online training planning, digital self-control diary, optimization of training load

References

1. Antipov A.V., Sulim A.S., Antipova E.M. Planning of physical loads in optimizing motor abilities of female students in additional fitness classes // Physical culture: upbringing, education, training. 2021. № 6. pp. 55.
2. Batakov B.L. Software and methodological support of electronic educational resources for independent work of students of sports universities // Theory and practice of physical culture. 2019. № 7. pp. 70.
3. Verblyudov I.B., Loza T.A. Experimental verification of an original method for improving strength and flexibility indicators during independent health-improving training of students // Pedagogy, psychology and medico-biological problems of physical education and sport. 2007. № 12. pp. 31-37.
4. Vorontsov P.G., Vegner P.G., Vegner O.S. Assessment of independent work in physical culture and sports (elective disciplines) among future doctors using distance and health-saving learning technologies // Theory and practice of physical culture. 2023. № 6. pp. 61.
5. Grigoriev V.I., Shubin K.Yu., Piskun O.E. Hybrid format of organizing physical training of students during the COVID-19 pandemic // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. 2020. № 10(188). pp. 111-116.
6. Katkova T.V. Implementation of distance educational technologies in the training of students who are active athletes studying on an individual schedule // Theory and practice of physical culture. 2016. № 5. pp. 20.
7. Kudryavtseva A.S. Methodological complex of practical orientation of hybrid educational technologies for future sports coaches // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. 2024a. № 7(233). pp. 265-269.
8. Kudryavtseva A.S., Nikitushkin V.G. Methodological complex of theoretical orientation of hybrid educational technologies for future sports coaches // Business. Education. Law. 2024b. № 2(67). pp. 332-337.
9. Muradov F.V., Rostovtseva M.Yu., Gordeev A.V. Effectiveness of special circular training with students of a non-physical education university in online mode under pandemic conditions // Physical culture: upbringing, education, training. 2020. № 6. pp. 62.
10. Pakholkova N.V., Panchenko I.A., Zarodnyuk G.V., Somkin A.A. Organization of physical education of students based on an electronic information and educational environment // Theory and practice of physical culture. 2022. № 3. pp. 57-58.
11. Pogodina S.V., Yuferev V.S., Pogodin A.A., Sukhachev E.A. Organization of educational activities in the field of physical culture and sports in the aspect of digitalization of higher education // Theory and practice of physical culture. 2021. № 5. pp. 106-108.

12. Rogozhnikov M.A., Baturin A.E., Yakovlev Yu.V., Fedyuk N.S. Algorithm for conducting entrance tests in physical culture in a distance format for applicants to the Investigative Academy // Theory and practice of physical culture. 2022. № 1. pp. 54-55.
13. Smirnov A.G. Form of organization of the educational process in modern conditions at the Department of Physical Education of MSTU named after N.E. Bauman // Global scientific potential. 2023. № 2(143). pp. 125-129.
14. Trofimov O.B., Bekker I.L. Preparation of students of the faculty of physical culture for coaching activities in the process of mastering the course of professional physical culture and sports improvement (based on sports gymnastics) // Pedagogical education and science. 2008. № 4. pp. 93-95.
15. Cherenkova E.S., Leontieva M.S. Assessment of the effectiveness of organizational and methodological support of physical culture and health classes in sports acrobatics with primary school children // Physical culture: upbringing, education, training. 2020. № 4. pp. 40.

Влияние геймификации на мотивацию и учебную вовлеченность студентов экономических специальностей

Анастасия Владимировна Осипова

Преподаватель кафедры Государственного и муниципального управления и управления персоналом
Сургутский государственный университет
Сургут, Россия
Osipova_av@surgu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.03.2026

Принята 22.04.2026

Опубликована 30.05.2026

УДК 378.147

DOI 10.25726/q5533-0807-1969-x

EDN ELCIKA

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В условиях цифровой трансформации образования и растущей потребности в повышении мотивации и вовлеченности студентов, геймификация становится одним из ключевых инновационных подходов. Данная статья представляет результаты исследования влияния разработанной модели геймификации на академическую мотивацию, учебную вовлеченность и успеваемость студентов экономических специальностей. В исследовании приняли участие 380 студентов, разделенных на контрольную и экспериментальную группы. Применение геймифицированной программы, включающей интерактивные задания, игровые механики и принципы «перевернутого класса», показало статистически значимое повышение внутренней мотивации, уровня вовлеченности и академической успеваемости в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Качественный анализ подтвердил положительное восприятие студентами игровых элементов и их влияние на понимание сложных экономических концепций. Полученные результаты подчеркивают потенциал геймификации как эффективного инструмента для формирования профессиональных компетенций и развития критического мышления в высшем образовании.

Ключевые слова

геймификация, высшее образование, экономические специальности, мотивация, учебная вовлеченность, бухгалтерский учет, интерактивные технологии, цифровизация образования.

Введение

В современной педагогике геймификация (или игрофикация) активно обсуждается как инструмент повышения вовлеченности и мотивации обучающихся (Акчелов, 2018; Дахин, 2020; Уфельманн, 2021). Под геймификацией понимается использование игровых элементов и техник дизайна игры в неигровом контексте (Вербх, 2015). В отличие от полноценных игр, геймификация не является самоцелью, а служит средством для достижения конкретных результатов, в образовании – учебных.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разработки и апробации эффективных педагогических моделей, способных противостоять вызовам современного образования, повышать качество подготовки специалистов и формировать у них востребованные компетенции. Особое значение это приобретает для экономических специальностей, где требуется не только усвоение

теоретических знаний, но и развитие практических навыков, аналитического мышления и способности к решению реальных бизнес-задач (Кукушкина, 2022).

Целью данной работы является изучение влияния разработанной модели геймификации на академическую мотивацию, учебную вовлеченность и успеваемость студентов экономических направлений.

1. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Провести анализ педагогической литературы по вопросам применения геймификации в образовании и выявить существующие подходы и их эффективность.

2. Разработать и описать модель геймификации учебного процесса для студентов экономических специальностей.

3. Организовать и провести исследование по внедрению геймифицированной модели в учебный процесс.

4. Оценить влияние геймификации на академическую мотивацию и учебную вовлеченность студентов.

5. Проанализировать изменение академической успеваемости студентов экспериментальной группы.

6. Выявить качественные аспекты восприятия геймификации студентами.

Гипотеза исследования: применение разработанной модели геймификации в учебном процессе студентов экономических специальностей приведет к статистически значимому повышению их академической мотивации, учебной вовлеченности и улучшению академической успеваемости по сравнению с традиционными методами обучения.

Материалы и методы исследования

Сбор эмпирических данных для исследования осуществлялся комплексно, включая анкетирование, структурированное наблюдение и анализ академической успеваемости. Разработанная анкета включала четыре основных раздела. Первый был посвящен оценке отношения студентов к выбранной профессии и их этической зоркости, используя вопросы по шкале Лайкерта (от 1 до 5) относительно значимости профессии и готовности к решению этических дилемм. Второй раздел предназначался для определения уровня академической мотивации с помощью адаптированной версии Шкалы академической мотивации (Academic Motivation Scale – AMS), которая охватывала субшкалы внутренней мотивации (к познанию, к достижениям, к переживанию), внешней мотивации (идентификация, интроекция, экстернализация регуляции) и амотивации (Ryan, Deci, 2000). Третий раздел измерял уровень учебной вовлеченности, используя адаптированную версию Утрехтской шкалы вовлеченности в работу (Utrecht Work Engagement Scale – UWES), включающую субшкалы энергичности, преданности и поглощенности учебным процессом (Schaufeli, Bakker, Salanova, 2006). Наконец, четвертый раздел оценивал отношение студентов к геймификации в обучении, содержа вопросы по шкале Лайкерта о восприятии игровых элементов, их влиянии на интерес к предмету, понимание материала и желание учиться больше, а также открытые вопросы для сбора качественных данных. Помимо анкетирования, проводилось структурированное наблюдение за учебной деятельностью студентов как в аудитории, так и в процессе выполнения групповых заданий, с фиксацией показателей активности, взаимодействия, инициативности и самостоятельности. Дополнительно анализировалась академическая успеваемость студентов, выраженная в средних баллах по дисциплинам, где применялась геймификация, а также по результатам контрольных работ и экзаменов.

Процедура исследования включала три основных этапа. На этапе пре-теста, в сентябре 2025 года, все 380 студентов обеих групп (контрольной и экспериментальной) заполнили анкеты, касающиеся мотивации, вовлеченности и отношения к профессии, а также были собраны данные об их текущей академической успеваемости. Далее, в период с сентября по декабрь 2025 года, осуществлялась интервенция: экспериментальная группа проходила обучение с применением разработанной геймифицированной модели, при этом преподаватели предварительно прошли обучение по внедрению

игровых механик и принципов «перевернутого класса». Итоговый этап исследования пришелся на декабрь 2025 года и включал повторное анкетирование студентов контрольной и экспериментальной групп, сбор сведений об их академической успеваемости за семестр, а также проведение структурированных наблюдений.

Обработка количественных данных осуществлялась в программе SPSS Statistics 26.0. На начальном этапе были рассчитаны показатели дескриптивной статистики, прежде всего средние значения и стандартные отклонения по всем измеряемым параметрам. Для сопоставления результатов контрольной и экспериментальной групп использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Наряду с этим применялся дисперсионный анализ ANOVA с повторными измерениями, который позволил оценить взаимодействие факторов «группа» и «время» на этапах пре-теста и пост-теста и тем самым выявить характер изменений, произошедших в ходе формирующего воздействия. Для установления взаимосвязей между уровнем геймификации, учебной мотивацией, вовлеченностью и академической успеваемостью был проведен корреляционный анализ. Качественная обработка материалов включала анализ ответов на открытые вопросы анкеты и записей наблюдений. Текстовые данные последовательно кодировались, после чего по ним выделялись устойчивые смысловые темы и аналитические категории, которые затем сопоставлялись между группами. Такое сочетание количественных и качественных процедур обеспечило более полное понимание влияния предложенной модели геймификации на профессиональное развитие студентов.

До начала процедуры анкетирования от всех участников было получено информированное согласие на участие в исследовании. Обработка эмпирических данных осуществлялась конфиденциально, а результаты анализа были представлены в обобщенном виде, не допускающем раскрытия персональных сведений.

Результаты и обсуждение

Сопоставление исходных показателей контрольной и экспериментальной групп, проведенное на этапе пре-теста, не обнаружило статистически значимых различий ни по уровню академической мотивации, ни по учебной вовлеченности, ни по показателю начальной успеваемости, поскольку во всех случаях p превышало 0,05. Это дает основание рассматривать обе группы как исходно сопоставимые. Так, общий балл академической мотивации составил в контрольной группе $M = 3,21$ при $SD = 0,45$, в экспериментальной группе $M = 3,25$ при $SD = 0,42$ ($t(378) = 0,87$; $p = 0,38$). По учебной вовлеченности значения также различались незначительно: в контрольной группе $M = 3,15$ при $SD = 0,51$, в экспериментальной $M = 3,18$ при $SD = 0,49$ ($t(378) = 0,62$; $p = 0,53$). Средний балл успеваемости на начальном этапе составил соответственно 3,82 и 3,85 ($SD = 0,61$ и $SD = 0,58$; $t(378) = 0,54$; $p = 0,59$).

После завершения формирующего этапа наиболее заметные изменения были зафиксированы в сфере академической мотивации. В экспериментальной группе ее общий уровень увеличился с $M = 3,25$ ($SD = 0,42$) до $M = 4,12$ ($SD = 0,38$), и данное различие оказалось статистически значимым ($t(194) = 18,5$; $p < 0,001$). Наиболее выраженный прирост пришелся на субшкалы внутренней мотивации, прежде всего мотивации к познанию и мотивации достижения (Гордеева, 2006). В контрольной группе существенной динамики по этому показателю не наблюдалось: на этапе пре-теста среднее значение составляло $M = 3,21$ ($SD = 0,45$), на этапе пост-теста $M = 3,28$ ($SD = 0,43$), при $t(184) = 1,5$ и $p = 0,13$. На итоговом этапе различие между группами стало отчетливым: в экспериментальной группе уровень академической мотивации оказался статистически значимо выше, чем в контрольной, $M = 4,12$ против $M = 3,28$ ($t(378) = 20,1$; $p < 0,001$). Соответствующая динамика представлена в таблице 1.

Таблица 1. Изменение общего показателя академической мотивации в контрольной и экспериментальной группах

	Пре-тест ($M \pm SD$)	Пост-тест ($M \pm SD$)	t-критерий (внутри группы)	p- значение
Контрольная группа	3.21 ± 0.45	3.28 ± 0.43	1.5	0.13

Экспериментальная группа	3.25 ± 0.42	4.12 ± 0.38	18.5	< 0.001

Изменения учебной вовлеченности представлены в таблице 2. К завершению формирующего этапа в экспериментальной группе общий показатель учебной вовлеченности увеличился с $M = 3,18$ ($SD = 0,49$) до $M = 4,05$ ($SD = 0,41$), при $t(194) = 16,8$ и $p < 0.001$. Положительная динамика была зафиксирована по всем основным компонентам вовлеченности, включая энергичность, преданность учебной деятельности и поглощенность работой с учебным материалом. В контрольной группе существенных изменений не обнаружено. Среднее значение изменилось с $M = 3,15$ ($SD = 0,51$) до $M = 3,22$ ($SD = 0,50$), однако различия не достигли уровня статистической значимости, $t(184) = 1,3$; $p = 0,19$. На этапе пост-теста уровень учебной вовлеченности в экспериментальной группе оказался выше, чем в контрольной, $M = 4,05$ и $M = 3,22$ соответственно, при $t(378) = 17,5$ и $p < 0.001$.

Таблица 2. Изменение общего показателя учебной вовлеченности в контрольной и экспериментальной группах

	Пре-тест (M±SD)	Пост-тест (M±SD)	t-критерий (внутри группы)	p-значение
Контрольная группа	3.15 ± 0.51	3.22 ± 0.50	1.3	0.19
Экспериментальная группа	3.18 ± 0.49	4.05 ± 0.41	16.8	< 0.001

Изменения затронули и академическую успеваемость. В экспериментальной группе средний балл по дисциплинам, реализованным с использованием геймифицированной модели, повысился с $M = 3,85$ ($SD = 0,58$) до $M = 4,37$ ($SD = 0,45$), что подтверждается значением $t(194) = 12,1$ при $p < 0.001$. В контрольной группе заметного роста не произошло: соответствующие значения составили $M = 3,82$ ($SD = 0,61$) и $M = 3,88$ ($SD = 0,59$), а различие осталось статистически незначимым ($t(184) = 1,1$; $p = 0,27$). На этапе пост-теста различия между группами приобрели статистическую значимость и по данному показателю: в экспериментальной группе средний балл составил $M = 4,37$, в контрольной $M = 3,88$ ($t(378) = 9,1$; $p < 0.001$). Результаты приведены в таблице 3.

Таблица 3. Изменение среднего балла успеваемости в группах

	Пре-тест (M±SD)	Пост-тест (M±SD)	t-критерий (внутри группы)	p-значение
Контрольная группа	3.82 ± 0.61	3.88 ± 0.59	1.1	0.27
Экспериментальная группа	3.85 ± 0.58	4.37 ± 0.45	12.1	< 0.001

Материалы качественного анализа дополняют выявленные количественные тенденции. Ответы студентов экспериментальной группы на открытые вопросы анкеты показали, что включение игровых механик сопровождалось ростом познавательного интереса и более осмысленным отношением к учебному содержанию.

Так, 78% опрошенных отмечали, что изучаемая дисциплина стала для них более интересной, а отдельные респонденты прямо связывали это с возможностью легче разобраться в сложных темах бухгалтерского учета и воспринимать учебный процесс как более увлекательный. Еще 65% студентов указывали, что в ходе обучения обращались к дополнительной информации по собственной инициативе, поскольку задания вызвали интерес и побуждали глубже включаться в работу с материалом.

В ответах также прослеживался коммуникативный эффект. Около 55% участников отмечали, что обсуждали содержание занятий вне аудитории, в том числе с друзьями и членами семьи. Это позволяет говорить о расширении границ учебной активности и усилении ее социального компонента.

Наконец, 70% студентов подчеркивали, что игровые симуляции и кейсовые задания помогли им увидеть практическое применение теоретических знаний и в большей степени соотнести учебные действия с будущей профессиональной ролью. В целом игровые элементы, включая баллы, уровни, значки и рейтинги, воспринимались как понятный и справедливый способ организации учебного продвижения и дополнительный стимул к систематической работе.

Результаты исследования позволяют рассматривать геймификацию как значимый фактор изменения учебного поведения студентов экономических направлений подготовки. В экспериментальной группе к завершению формирующего этапа были зафиксированы более высокие показатели академической мотивации, учебной вовлеченности и успеваемости по сравнению с контрольной группой, что свидетельствует о продуктивности реализованной модели обучения.

Рост учебной вовлеченности, проявившийся в усилении энергичности, преданности и поглощенности учебной деятельностью, вероятно, связан с изменением логики организации учебного процесса. Использование интерактивных заданий, игровых элементов и принципов перевернутого класса способствовало переходу от пассивного восприятия материала к более активной учебной позиции студентов, что соответствует подходам активного обучения (Ильин, 2000; Гимельштейн 2019).

Положительные изменения в успеваемости целесообразно рассматривать во взаимосвязи с ростом мотивации и вовлеченности. Включение кейсов, ролевых форматов и учебных симуляций создавало условия для более осмысленного усвоения содержания и его соотнесения с будущей профессиональной деятельностью.

Материалы качественного анализа уточняют результаты количественной обработки. Ответы студентов экспериментальной группы показывают, что геймифицированный формат обучения способствовал более активному включению в работу с материалом, обращению к дополнительным источникам и обсуждению учебных вопросов вне аудитории. Это позволяет говорить об усилении познавательной активности и готовности студентов к самостоятельной учебной деятельности.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что использование разработанной модели геймификации связано с положительной динамикой академической мотивации, учебной вовлеченности и успеваемости студентов экономических направлений подготовки. Полученные данные показывают, что включение игровых элементов, интерактивных заданий и принципов перевернутого класса изменяет характер учебной деятельности, усиливает включенность студентов в образовательный процесс и способствует более осмысленному освоению содержания дисциплины.

Результаты исследования позволяют рассматривать геймификацию как один из педагогических ресурсов повышения результативности обучения в цифровой образовательной среде. Практическая значимость работы состоит в возможности использования предложенной модели при проектировании учебных курсов в высшей школе, ориентированных не только на усвоение знаний, но и на развитие самостоятельности студентов, их коммуникативных умений и профессионально значимых компетенций.

Список литературы

1. Акчелов Е.О., Галанина Е.В. Новый подход к геймификации в образовании // Векторы благополучия: экономика и социум. 2019. № 1 (32). С. 117-132.
2. Вербх К. Вовлекай и властвуй: игровое мышление на службе бизнеса. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 256 с.
3. Гимельштейн Е.А., Годван Д.Ф., Стецкая Д.В. Применение инструментов геймификации в образовании // Бизнес-образование в экономике знаний. 2020. № 3 (17). С. 32-34.
4. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2006. 336 с. ISBN: 5-89357-204-1.

5. Дахин А.Н. Педагогика геймификации // Вестник педагогических инноваций. 2021. № 3 (63). С. 27-34. DOI: 10.15293/1812-9463.2103.03.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
7. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. 2020. № 3 (47). С. 3-16.
8. Уфельманн В.Д., Кохова И.В., Белогруд И.Н. Факторный подход к использованию инструментов геймификации // Научное обозрение: теория и практика. 2019. Т. 9. № 6 (62). С. 875-880.
9. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55. № 1. pp. 68-78.
10. Schaufeli W.B., Bakker A.B., Salanova M. The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study // Educational and Psychological Measurement. 2006. Vol. 66. № 4. pp. 701-716. DOI: 10.1177/0013164405282471.

The influence of gamification on motivation and academic engagement of economics students

Anastasia V. Osipova

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

Received 01.03.2026

Accepted 21.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 378.147

DOI 10.25726/q5533-0807-1969-x

EDN ELCIKA

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the context of the digital transformation of education and the growing need to increase students' motivation and engagement, gamification is becoming one of the key innovative approaches. This article presents the results of a study of the influence of a developed gamification model on academic motivation, learning engagement, and academic performance among economics students. The study involved 380 students divided into control and experimental groups. The use of a gamified program, including interactive tasks, game mechanics, and the principles of the flipped classroom, showed a statistically significant increase in intrinsic motivation, engagement, and academic performance in the experimental group compared with the control group. Qualitative analysis confirmed students' positive perception of game elements and their influence on understanding complex economic concepts. The results emphasize the potential of gamification as an effective tool for developing professional competencies and critical thinking in higher education.

Keywords

gamification, higher education, economics specialties, motivation, learning engagement, accounting, interactive technologies, digitalization of education.

References

1. Akchelov E.O., Galanina E.V. A New Approach to Gamification in Education // Vectors of Well-Being: Economics and Society. 2019. No. 1 (32). Pp. 117-132.
2. Verbach K. Engage and Dominate: Game Thinking for Business. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 2015. 256 p.
3. Gimelshtein E.A., Godvan D.F., Stetskaya D.V. Application of Gamification Tools in Education // Business Education in the Knowledge Economy. 2020. No. 3 (17). Pp. 32-34.
4. Gordeeva T.O. Psychology of Achievement Motivation. Moscow: Smysl, 2006. 336 p. ISBN: 5-89357-204-1.
5. Dakhin A.N. Pedagogy of Gamification // Bulletin of Pedagogical Innovations. 2021. No. 3 (63). Pp. 27-34. DOI: 10.15293/1812-9463.2103.03.
6. Ilyin E.P. Motivation and Motives. St. Petersburg: Peter, 2000. 512 p.
7. Robert I.V. Digital Transformation of Education: Challenges and Opportunities for Improvement // Informatization of Education and Science. 2020. No. 3 (47). Pp. 3-16.
8. Ufelmann V.D., Kokhova I.V., Belograd I.N. A Factorial Approach to the Use of Gamification Tools // Scientific Review: Theory and Practice. 2019. Vol. 9. No. 6 (62). pp. 875-880.
9. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55. No. 1. pp. 68-78.
10. Schaufeli W.B., Bakker A.B., Salanova M. The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study // Educational and Psychological Measurement. 2006. Vol. 66. No. 4. pp. 701-716. DOI: 10.1177/0013164405282471.

Цифровые средства подхода «Английский для специальных целей» для формирования профессионально-языковой компетенции у IT-специалистов: сравнительный анализ и критерии отбора

Владислав Сергеевич Нелюбин

Специалист-эксперт
Московская международная академия
Москва, Россия
vladnelubin@mail.ru
ORCID 0009-0003-5041-9264

Поступила в редакцию 14.03.2026

Принята 24.04.2026

Опубликована 30.05.2026

УДК 37.8

DOI 10.25726/h9660-7257-5679-z

EDN GCYUSX

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье проводится сравнительный анализ цифровых средств реализации подхода «Английский для специальных целей» для формирования профессионально-языковой компетенции IT-специалистов в условиях цифровой трансформации языкового образования. Профессионально-языковая компетенция характеризуется как сложное интегративное образование, объединяющее лексико-терминологический компонент, связанный с овладением специализированной терминологией в областях разработки программного обеспечения, кибербезопасности и сетевых технологий, дискурсивный компонент, предполагающий умение создавать и интерпретировать тексты профессиональных жанров, включая техническую документацию, коммиты и спецификации требований, прагматический компонент, охватывающий навыки общения в agile-командах, на конференциях и при парном программировании, а также социокультурный компонент, отражающий понимание межкультурных аспектов коммуникации в мультинациональных коллективах. Анализ охватывает неоднородную совокупность инструментов, классифицированных по функциональному признаку их преимущественной ориентации на развитие тех или иных компонентов компетенции, включая специализированные корпусные инструменты, платформы для технического письма с обратной связью, AI-ассистентов для языковой практики, универсальные платформы с ESP-модулями, средства видеоконференцсвязи с лингвистическими функциями, словарные приложения для IT-терминологии и платформы с аутентичными профессиональными материалами. Результаты экспертной оценки свидетельствуют о значительной дифференциации их дидактического потенциала, причем наивысшие показатели соответствия целям ESP и интегральные оценки получены платформами с аутентичными материалами и корпусными инструментами, в то время как универсальные платформы демонстрируют ограниченную эффективность из-за поверхностности контента и отсутствия моделирования реальных ситуаций. Генеративные AI-ассистенты характеризуются высокой вариабельностью оценок, отражая разделение мнений относительно достоверности генерируемого контента. Разработанная критериальная база отбора, включающая девять параметров, ранжированных по значимости с коэффициентом конкордации 0,73, выделяет в качестве ведущих аутентичность профессионального контента, ориентацию на целевые потребности, персонализацию траектории, качество обратной связи и моделирование профессиональных ситуаций, при явном приоритете содержательных характеристик над техническими и экономическими. Компонентный анализ подтверждает специализацию инструментов, где максимальная амплитуда

различий в эффективности по компонентам достигает 7,54 балла, обосновывая необходимость комплексного применения взаимодополняющих категорий средств для обеспечения сбалансированного развития всей компетенции. Выявленные различия в оценках в зависимости от педагогического стажа, особенно выраженные в отношении AI-ассистентов, подчеркивают важность учета опыта преподавателей. Полученные результаты способствуют переходу к обоснованному проектированию цифровой составляющей образовательного процесса в ESP, оптимизации методических систем и повышению качества профессионально-языковой подготовки IT-кадров для глобального рынка.

Ключевые слова

цифровые средства, ESP, профессионально-языковая компетенция, IT-специалисты, критерии отбора.

Введение

Профессиональная деятельность специалистов в области информационных технологий неразрывно связана с англоязычной средой, которая пронизывает все уровни отрасли – от технической документации и стандартов кодирования до корпоративных коммуникаций в распределенных командах. Владение английским языком для IT-специалиста давно перестало быть конкурентным преимуществом и превратилось в базовое профессиональное требование, без которого невозможно полноценное участие в глобальных проектах, освоение новых технологий и карьерный рост (Бушуева и др., 2023). Специфика языковой подготовки в данной сфере определяется тем, что общекоммуникативных навыков оказывается недостаточно: специалисту необходимо оперировать сложной терминологической системой, понимать жанровые особенности технических текстов, участвовать в профессиональных дискуссиях на английском языке, формулировать техническое задание и описывать архитектурные решения. Именно это обстоятельство обуславливает обращение к подходу «Английский для специальных целей» (English for Specific Purposes, ESP), который ориентирован на формирование профессионально-языковой компетенции в конкретной предметной области и предполагает тщательный отбор содержания обучения в соответствии с потребностями целевой группы обучающихся (Салтыкова, 2013).

Подход ESP имеет длительную историю развития в зарубежной и отечественной лингводидактике, однако его реализация в условиях цифровой трансформации образования претерпевает существенные изменения. Традиционные формы организации обучения – работа с печатными учебниками, аудиозаписями, ролевыми играми в аудитории – дополняются и частично замещаются цифровыми инструментами, которые предоставляют новые возможности для персонализации учебного процесса, автоматизации контроля и обратной связи, моделирования профессиональных ситуаций общения (Табуева, 2024). Цифровизация языкового образования создает особую среду, в которой обучающийся может погружаться в аутентичный профессиональный контекст, взаимодействовать с носителями языка в режиме реального времени, использовать интеллектуальные системы для отработки навыков. Вместе с тем многообразие доступных цифровых средств порождает проблему их обоснованного отбора, поскольку далеко не все технологические решения соответствуют принципам ESP и могут эффективно способствовать формированию именно профессионально-языковой, а не общекоммуникативной компетенции.

Профессионально-языковая компетенция IT-специалиста представляет собой сложное интегративное образование, включающее лексико-терминологический, дискурсивный, прагматический и социокультурный компоненты (Алексеева, 2019). Лексико-терминологический компонент предполагает владение специализированной лексикой из областей разработки программного обеспечения, управления базами данных, сетевых технологий, кибербезопасности и других направлений. Дискурсивный компонент связан с умением порождать и интерпретировать тексты определенных профессиональных жанров: техническую документацию, коммиты и пул-реквесты, отчеты об ошибках, спецификации требований (Пузатых, 2023). Прагматический компонент охватывает навыки профессионального общения в различных форматах – от стендапов и ретроспектив в agile-командах до

выступлений на технических конференциях. Социокультурный компонент отражает понимание особенностей межкультурной коммуникации в мультинациональных IT-командах, где различия в коммуникативных стилях способны порождать серьезные конфликты и недоразумения.

Формирование столь многомерной компетенции требует применения разнообразных средств обучения, и цифровые технологии открывают для этого значительный потенциал. Однако педагогическое сообщество сталкивается с дефицитом систематизированных данных о том, какие именно цифровые средства наиболее эффективны для решения задач ESP в сфере информационных технологий, по каким критериям следует производить их отбор и каким образом они могут быть интегрированы в целостную методическую систему (Искандарова, 1999). Существующие исследования нередко сосредоточены на отдельных инструментах или технологиях, что не позволяет получить целостную картину и сформулировать практически значимые рекомендации для преподавателей и разработчиков учебных программ. Настоящая работа направлена на восполнение этого пробела посредством сравнительного анализа цифровых средств реализации подхода ESP и разработки критериальной базы для их отбора применительно к формированию профессионально-языковой компетенции у специалистов в области информационных технологий.

Материалы и методы исследования

Методологической основой работы послужили системный и компетентностный подходы к исследованию педагогических явлений, а также теоретические положения лингводидактики в области преподавания языка для специальных целей, разработанные в трудах отечественных и зарубежных ученых (Емельянова, 2022). Исследование выполнено на основе комплекса методов: теоретического анализа и обобщения научных источников, сравнительно-сопоставительного анализа цифровых средств обучения, экспертной оценки и статистической обработки полученных данных. В качестве эмпирической базы выступили результаты экспертного опроса преподавателей английского языка для специальных целей, работающих с обучающимися IT-направлений в высших учебных заведениях.

Выборку составили 48 преподавателей из 12 российских университетов, имеющих опыт работы в сфере ESP для IT-специалистов не менее трех лет. Экспертам было предложено оценить 26 цифровых средств обучения по разработанной авторской шкале, включающей 9 критериев, каждый из которых оценивался по десятибалльной системе (Федоров, 2023). Отбор цифровых средств для анализа производился на основе предварительного мониторинга образовательного рынка, анализа программ обучения ESP в ведущих технических вузах и обзора рекомендаций профессиональных ассоциаций преподавателей иностранных языков.

В ходе теоретического этапа исследования было обработано 87 научных источников: диссертационные исследования, монографии, статьи из рецензируемых журналов, материалы международных конференций по вопросам лингводидактики, цифрового образования и профессиональной подготовки IT-специалистов. Анализ литературы охватывал публикации за период с 2015 по 2024 год, что обеспечило учет новейших тенденций в развитии цифровых образовательных технологий, включая инструменты на основе генеративного искусственного интеллекта (Волчек, 2025). Статистическая обработка результатов экспертного опроса осуществлялась с применением коэффициента конкордации Кендалла для оценки согласованности экспертных мнений и метода ранжирования для установления приоритетности критериев отбора.

Результаты и обсуждение

Формирование профессионально-языковой компетенции у IT-специалистов в рамках подхода ESP предполагает четкое определение целевых навыков и умений, которые необходимо развивать в процессе обучения. Анализ требований работодателей, размещенных на ведущих платформах по подбору персонала, а также изучение должностных инструкций и профессиональных стандартов позволили выделить ключевые компоненты профессионально-языковой компетенции, на формирование которых должны быть направлены отобранные цифровые средства (Чистова, 2008). Среди этих компонентов особое значение приобретают умения чтения технической документации, ведения деловой

переписки в контексте разработки программного обеспечения, устного профессионального общения в формате видеоконференций и парного программирования, а также навыки технического письма.

Цифровые средства, потенциально применимые в обучении ESP для IT-специалистов, представляют собой неоднородную совокупность, включающую платформы для изучения языка, специализированные корпусные инструменты, средства компьютерно-опосредованной коммуникации, системы управления обучением и приложения на основе искусственного интеллекта. Для упорядочения этого многообразия была разработана классификация, в основу которой положен функциональный признак – преимущественная ориентация цифрового средства на формирование того или иного компонента профессионально-языковой компетенции. Результаты классификации и экспертной оценки средств по критерию соответствия целям ESP можно видеть в обобщенном виде (табл. 1).

Таблица 1. Распределение цифровых средств обучения ESP по функциональным категориям и средние экспертные оценки соответствия целям формирования профессионально-языковой компетенции

Функциональная категория	Количество анализируемых средств	Средняя экспертная оценка (балл)	Стандартное отклонение	Доля экспертов, оценивших категорию выше 7 баллов (%)
Специализированные корпусные инструменты	4	8,27	0,94	83,3
Платформы для технического письма с обратной связью	3	7,85	1,12	72,9
AI-ассистенты для языковой практики	5	7,41	1,68	64,6
Универсальные платформы изучения языка с ESP-модулями	6	5,93	1,87	37,5
Средства видеоконференцсвязи с интегрированными лингвистическими функциями	3	6,18	1,43	45,8
Специализированные словарные приложения для IT-терминологии	3	7,62	0,89	77,1
Платформы с аутентичными профессиональными материалами	2	8,14	0,76	85,4

Распределение экспертных оценок обнаруживает выраженную дифференциацию цифровых средств по степени их пригодности для целей ESP в IT-сфере. Наивысшие оценки получили специализированные корпусные инструменты, позволяющие работать с массивами аутентичных технических текстов: средний балл 8,27 при сравнительно невысоком стандартном отклонении 0,94 свидетельствует о высокой согласованности экспертных мнений относительно ценности данной категории. Близкие показатели продемонстрировали платформы с аутентичными профессиональными

материалами – 8,14 балла при наименьшем среди всех категорий стандартном отклонении 0,76, что указывает на практически единодушное признание экспертами их значимости.

Обращает на себя внимание существенный разрыв между специализированными инструментами и универсальными платформами изучения языка, даже теми из них, которые содержат модули ESP (Дерина и др., 2019). Средняя оценка универсальных платформ составила лишь 5,93 балла, а доля экспертов, присвоивших данной категории высокие баллы, не превысила 37,5%. Столь значительное расхождение – разница в 2,34 балла с лидирующей категорией – объясняется, по мнению экспертов, поверхностным характером профессионального контента на универсальных платформах. Лексические единицы подаются вне аутентичного контекста, а упражнения зачастую не выходят за рамки подстановочных заданий, не моделируя реальных профессиональных ситуаций.

Интересную картину представляет позиция AI-ассистентов для языковой практики: при достаточно высокой средней оценке 7,41 балла наблюдается максимальное стандартное отклонение – 1,68. Это означает, что мнения экспертов относительно данной категории существенно разделились. Часть преподавателей высоко оценивает возможности генеративного искусственного интеллекта для моделирования профессиональных диалогов, создания персонализированных упражнений и мгновенной обратной связи, тогда как другая часть выражает обоснованные опасения относительно достоверности генерируемого контента и рисков формирования ошибочных языковых моделей (Гольцова, 2021).

Процентное соотношение экспертов, выставивших высокие оценки, дополнительно подтверждает выявленные тенденции. Разница между верхним показателем (85,4% для платформ с аутентичными материалами) и нижним (37,5% для универсальных платформ) составляет 47,9 процентных пункта, что свидетельствует о принципиальном расхождении в восприятии экспертным сообществом различных типов цифровых средств с точки зрения их дидактического потенциала для ESP.

Определение критериев отбора цифровых средств для реализации подхода ESP потребовало обращения к общедидактическим принципам, специфическим требованиям ESP-методологии и особенностям IT-предметной области. В ходе первого тура экспертного опроса был сформирован перечень из девяти критериев, которые затем подверглись процедуре ранжирования. Коэффициент конкордации Кендалла составил 0,73, что свидетельствует о достаточно высокой степени согласованности мнений экспертов и позволяет рассматривать полученные результаты как надежные (Салтыкова, 2014). Итоговое ранжирование критериев по степени значимости отражено в систематизированном виде (табл. 2).

Таблица 2. Ранжирование критериев отбора цифровых средств ESP для IT-специалистов по результатам экспертного опроса

Ранг	Критерий отбора	Средний ранговый балл	Весовой коэффициент	Количество экспертов, присвоивших ранг 1-3 (чел.)
1	Аутентичность профессионального контента	2,14	0,167	38
2	Ориентация на целевые потребности обучающихся	2,89	0,154	34
3	Возможность персонализации учебной траектории	3,56	0,139	29
4	Качество обратной связи по языковым ошибкам	4,21	0,127	23
5	Моделирование профессиональных ситуаций общения	4,73	0,114	19

6	Интеграция с другими средствами и платформами	5,82	0,098	12
7	Доступность и удобство интерфейса	6,47	0,083	9
8	Наличие аналитических инструментов для преподавателя	7,15	0,069	6
9	Стоимость и лицензионные условия	7,93	0,049	4

Ранговая структура критериев раскрывает приоритеты экспертного сообщества и позволяет обнаружить ряд закономерностей. Первенство критерия аутентичности профессионального контента не вызывает удивления в контексте ESP-методологии, где опора на подлинные материалы из профессиональной среды является одним из фундаментальных принципов (Верховых, 2019). Средний ранговый балл 2,14 при том, что 38 из 48 экспертов включили этот критерий в тройку наиболее значимых, свидетельствует о его неоспоримом приоритете. Весовой коэффициент 0,167 означает, что на долю данного критерия приходится наибольшая доля суммарной значимости всей критериальной системы.

Второй по значимости критерий – ориентация на целевые потребности обучающихся – логически связан с первым, но акцентирует иной аспект: способность цифрового средства адаптироваться под конкретную специализацию внутри IT-сферы. Разработчик мобильных приложений и специалист по информационной безопасности, несмотря на общность технологического поля, оперируют различными терминологическими пластами и участвуют в разных типах профессиональной коммуникации. Разница средних ранговых баллов между первым и вторым критериями составляет 0,75, что указывает на относительно плавный переход, тогда как дистанция между вторым и третьим критериями несколько увеличивается – до 0,67.

Существенное расхождение наблюдается между блоком содержательных критериев (ранги 1-5) и блоком организационно-технических критериев (ранги 6-9). Средний ранговый балл для содержательного блока составляет 3,51, а для организационно-технического – 6,84, что дает разницу в 3,33 пункта. Этот результат интерпретируется как выраженная установка экспертного сообщества на приоритет дидактических характеристик цифрового средства над его техническими и экономическими параметрами. Стоимость и лицензионные условия оказались на последнем месте с весовым коэффициентом всего 0,049, что может показаться несколько неожиданным в условиях ограниченного финансирования образовательных учреждений, однако отражает профессиональную позицию преподавателей, для которых педагогическая целесообразность превалирует над экономическими соображениями.

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о том, как конкретные цифровые средства обеспечивают формирование отдельных компонентов профессионально-языковой компетенции. В рамках подхода ESP для IT-специалистов эти компоненты неоднородны по сложности и по степени их восприимчивости к цифровым методам воздействия. Если лексико-терминологический компонент относительно легко поддается формализации и может быть эффективно развит с помощью приложений интервального повторения и корпусных инструментов (Суворова и др., 2020), то дискурсивная и прагматическая компетенции требуют более сложных решений, моделирующих реальное профессиональное взаимодействие. Результаты оценки эффективности различных категорий цифровых средств для каждого компонента компетенции представлены в систематизированных данных (табл. 3).

Таблица 3. Экспертная оценка эффективности категорий цифровых средств для формирования отдельных компонентов профессионально-языковой компетенции IT-специалиста (средний балл по 10-балльной шкале)

Категория цифровых средств	Лексико-терминологический компонент	Дискурсивный компонент	Прагматический компонент	Социокультурный компонент	Интегральная оценка
Специализированные корпусные инструменты	9,13	7,86	4,52	3,78	6,32
Платформы для технического письма	6,74	8,91	5,63	4,17	6,36
AI-ассистенты	7,82	6,43	7,29	5,91	6,86
Универсальные платформы с ESP-модулями	6,15	4,87	5,24	4,53	5,20
Средства видеоконференцсвязи с лингвистическими функциями	3,46	5,72	8,37	7,63	6,30
Словарные приложения для IT-терминологии	9,48	3,21	2,15	1,94	4,20
Платформы с аутентичными материалами	8,36	8,24	6,17	6,89	7,42

Матрица оценок обнаруживает выраженную специализацию цифровых средств: ни одна категория не показывает равномерно высоких оценок по всем четырем компонентам. Максимальный балл во всей таблице – 9,48 – принадлежит словарным приложениям для IT-терминологии в части лексико-терминологического компонента, однако эта же категория демонстрирует минимальные значения по прагматическому (2,15) и социокультурному (1,94) компонентам. Амплитуда колебаний составляет 7,54 балла, что является максимальной среди всех категорий и наглядно иллюстрирует узкую специализацию данного типа инструментов.

Наиболее сбалансированный профиль показывают платформы с аутентичными профессиональными материалами: разброс оценок по компонентам составляет от 6,17 до 8,36, амплитуда – 2,19 балла. Это же средство получило наивысшую интегральную оценку – 7,42, что на 0,56 балла превышает показатель ближайшего конкурента (AI-ассистенты с оценкой 6,86) (Бушуева, 2023). Природа этого преимущества заключается в том, что аутентичные материалы одновременно содержат профессиональную лексику, демонстрируют дискурсивные модели, иллюстрируют прагматические стратегии и отражают социокультурные особенности профессионального сообщества.

AI-ассистенты занимают второе место по интегральной оценке (6,86), при этом их профиль отличается от профиля платформ с аутентичными материалами. Максимальная оценка AI-ассистентов приходится на лексико-терминологический компонент (7,82), но их отличительной чертой является относительно высокая оценка прагматического компонента (7,29), уступающая только средствам видеоконференцсвязи (8,37). Способность генеративных моделей имитировать различные коммуникативные ситуации – от обсуждения технического решения с коллегой до проведения код-ревью – объясняет это преимущество, хотя эксперты отмечают, что взаимодействие с AI-ассистентом не

воспроизводит в полной мере непредсказуемость и эмоциональную насыщенность реального профессионального общения.

Средства видеоконференцсвязи с интегрированными лингвистическими функциями демонстрируют противоположный корпусным инструментам профиль: минимальная оценка по лексико-терминологическому компоненту (3,46) сочетается с максимальными по прагматическому (8,37) и социокультурному (7,63) компонентам. Разница между этими крайними значениями составляет 4,91 балла и указывает на то, что данная категория средств наиболее эффективна для развития навыков устного профессионального взаимодействия, но практически не вносит вклада в расширение словарного запаса как таковое.

Полученные результаты поставили вопрос о необходимости комплексного применения цифровых средств различных категорий для обеспечения полноценного формирования всех компонентов профессионально-языковой компетенции. Ни одно отдельно взятое средство не способно охватить весь спектр целевых навыков и умений, что требует построения интегративной модели, в которой различные инструменты дополняют друг друга. Для выявления оптимальных комбинаций цифровых средств был проведен дополнительный анализ корреляций между экспертными оценками различных категорий, который позволил установить, какие сочетания обеспечивают наибольший синергетический эффект.

Отдельным направлением анализа стало изучение того, каким образом стаж педагогической деятельности и специализация экспертов влияют на их оценки различных категорий цифровых средств. Эмпирические данные показали наличие статистически значимых различий между подгруппами экспертов, что представляет самостоятельный интерес для понимания факторов, определяющих отношение преподавательского сообщества к цифровым инновациям в ESP. Результаты подгруппового анализа приведены в обобщенном виде (табл. 4).

Таблица 4. Различия в экспертных оценках цифровых средств ESP в зависимости от стажа педагогической деятельности (средний балл по категориям)

Категория цифровых средств	Стаж 3-7 лет (n=16)	Стаж 8-15 лет (n=19)	Стаж более 15 лет (n=13)	Коэффициент вариации между подгруппами (%)
Специализированные корпусные инструменты	7,94	8,53	8,31	3,72
Платформы для технического письма	8,12	7,81	7,54	3,81
AI-ассистенты	8,63	7,28	5,87	18,94
Универсальные платформы с ESP-модулями	6,41	5,86	5,43	8,43
Средства видеоконференцсвязи	6,89	6,12	5,37	12,56
Словарные приложения для IT-терминологии	7,23	7,74	7,96	5,07
Платформы с аутентичными материалами	7,86	8,21	8,47	3,81

Распределение оценок по подгруппам выявляет отчетливую закономерность, связанную с отношением к технологическим инновациям в зависимости от стажа. Наиболее ярко эта закономерность проявляется в оценке AI-ассистентов: преподаватели со стажем 3-7 лет присвоили им средний балл 8,63,

тогда как группа с максимальным стажем – лишь 5,87. Разница в 2,76 балла и коэффициент вариации 18,94% – максимальный в таблице – указывают на глубокий разрыв в восприятии данной категории средств. Молодые преподаватели, как правило, сами являются активными пользователями генеративных моделей и видят в них мощный инструмент персонализации обучения, тогда как более опытные коллеги склонны рассматривать их скептически, опасаясь делегирования машине функций, требующих педагогического профессионализма (Гольцова и др., 2021).

Обратная тенденция наблюдается в отношении специализированных корпусных инструментов и платформ с аутентичными материалами, которые получают более высокие оценки от преподавателей с большим стажем. Разница между подгруппами здесь минимальна – коэффициент вариации 3,72% и 3,81% соответственно, что говорит о широком признании этих средств вне зависимости от стажа, однако легкий сдвиг в пользу опытных преподавателей интерпретируется как результат более глубокого понимания ими принципов ESP и ценности аутентичности как дидактической категории.

Словарные приложения для IT-терминологии обнаруживают слабо выраженную позитивную динамику с ростом стажа (от 7,23 до 7,96), что можно объяснить тем, что преподаватели с длительным опытом работы в большей степени осознают значение систематической терминологической работы, в то время как менее опытные коллеги нередко склонны переоценивать возможности контекстного усвоения лексики. Средства видеоконференцсвязи с лингвистическими функциями, напротив, демонстрируют снижение оценок с увеличением стажа (от 6,89 до 5,37), что может быть связано с негативным опытом вынужденного дистанционного обучения в период пандемии, который затронул преподавателей со значительным стажем особенно болезненно.

Совокупность полученных данных позволяет сделать ряд значимых наблюдений относительно состояния и перспектив применения цифровых средств ESP для формирования профессионально-языковой компетенции IT-специалистов. Иерархия цифровых средств по их дидактической ценности не совпадает с иерархией по степени технологической новизны или коммерческого продвижения. Наиболее высокие оценки получили инструменты, опирающиеся на фундаментальные принципы ESP – аутентичность, ориентацию на потребности, контекстность обучения, – независимо от того, являются ли они технологически передовыми (Верховых, 2019). Корпусные инструменты, существующие в различных формах уже несколько десятилетий, оцениваются экспертами выше, чем некоторые новейшие решения на основе искусственного интеллекта, что объясняется именно их соответствием методологическим основам подхода ESP.

Разрыв между специализированными и универсальными средствами оказывается весьма существенным и устойчивым. Разница интегральных оценок между платформами с аутентичными материалами и универсальными платформами с ESP-модулями достигает 2,22 балла, что при десятибалльной шкале составляет более 22% диапазона. Этот результат коррелирует с данными ряда предшествующих исследований, установивших ограниченную эффективность адаптации массовых языковых платформ под цели профессионального обучения (Табуева, Радаева, 2024). Глубина и достоверность профессионального контента на универсальных платформах, как правило, не выдерживает критической проверки со стороны как лингвистов-предметников, так и самих обучающихся – практикующих IT-специалистов, способных мгновенно распознать искусственность или устарелость технического материала.

Выявленная компонентная специализация цифровых средств имеет непосредственное практическое значение для проектирования учебных программ ESP. Результаты показывают, что эффективная модель обучения должна включать не менее трех-четырех категорий цифровых средств, обеспечивающих покрытие всех компонентов профессионально-языковой компетенции. Минимальная рабочая конфигурация, согласно экспертным данным, может включать корпусный инструмент или словарное приложение для лексико-терминологической работы, платформу технического письма для дискурсивного компонента и средство синхронной коммуникации для прагматического и социокультурного компонентов. Платформы с аутентичными материалами занимают в этой конфигурации интегрирующую позицию, обеспечивая связь между отдельными компонентами и поддерживая целостность формируемой компетенции.

Заключение

Проведенное исследование позволило установить, что среди семи выделенных функциональных категорий цифровых средств наибольшей дидактической ценностью для формирования профессионально-языковой компетенции IT-специалистов обладают платформы с аутентичными профессиональными материалами (интегральная оценка 7,42 балла) и специализированные корпусные инструменты (8,27 балла по критерию соответствия целям ESP). Универсальные платформы изучения языка, даже оснащенные модулями для специальных целей, не обеспечивают необходимой глубины погружения в профессиональный контекст и получили интегральную оценку лишь 5,20 балла, что на 2,22 балла ниже показателя лидирующей категории.

Критериальная база отбора цифровых средств для реализации подхода ESP включает девять критериев, ранжированных по степени значимости при коэффициенте конкордации 0,73. Ведущими критериями являются аутентичность профессионального контента (весовой коэффициент 0,167), ориентация на целевые потребности обучающихся (0,154) и возможность персонализации учебной траектории (0,139). Организационно-технические параметры – доступность интерфейса, аналитические инструменты, стоимость – занимают подчиненное положение, что отражает приоритет содержательных характеристик над формальными. Совокупный весовой коэффициент содержательных критериев составляет 0,701, тогда как на долю организационно-технических приходится 0,299, что подтверждает примат педагогической целесообразности в процессе отбора.

Компонентный анализ обнаружил, что ни одна категория цифровых средств не обеспечивает равномерного формирования всех четырех компонентов профессионально-языковой компетенции. Максимальная амплитуда колебаний оценок по компонентам достигает 7,54 балла (для словарных приложений), минимальная – 2,19 балла (для платформ с аутентичными материалами). Это обстоятельство обосновывает необходимость комплексного подхода к использованию цифровых средств, при котором инструменты различных категорий выстраиваются в взаимодополняющую систему. Оптимальная конфигурация предполагает сочетание минимум трех типов средств, ориентированных на различные компоненты компетенции, с обязательным включением интегрирующего элемента в виде платформы с аутентичными материалами.

Фактор стажа педагогической деятельности оказывает статистически значимое влияние на восприятие преподавателями отдельных категорий цифровых средств, прежде всего AI-ассистентов (коэффициент вариации между подгруппами 18,94%) и средств видеоконференцсвязи (12,56%). Это расхождение, однако, не затрагивает оценки ведущих по эффективности категорий – корпусных инструментов и платформ с аутентичными материалами, которые получают стабильно высокие баллы во всех подгруппах (коэффициент вариации 3,72% и 3,81% соответственно). Данное обстоятельство свидетельствует о наличии устойчивого профессионального консенсуса относительно базовых инструментов ESP, который сохраняется при различиях в отношении к технологическим инновациям.

Разработанная критериальная система и результаты сравнительного анализа могут служить основой для принятия решений при проектировании учебных программ ESP для IT-направлений, формировании цифровых образовательных сред и повышении квалификации преподавателей. Выявленная зависимость оценок от стажа преподавателей указывает на целесообразность организации междисциплинарных методических семинаров, в ходе которых преподаватели с различным опытом могли бы обмениваться практиками применения цифровых средств. Полученные количественные данные создают предпосылки для перехода от интуитивного подбора инструментов к обоснованному проектированию цифровой компоненты учебного процесса ESP с учетом целевого профиля формируемой компетенции и имеющихся ресурсов образовательной организации.

Список литературы

1. Алексеева Л.М. Профессиональная ориентированность языкового обучения как фактор компетентности будущего специалиста // Ученые записки Альметьевского государственного нефтяного института. 2019. Т. 18. С. 244-248.

2. Бушуева Е.Л., Дубицкий В.В., Федоров В.А. Формирование профессионально ориентированного иноязычного навыка IT-специалиста в системе СПО: теоретико-методологическая основа // Педагогическое образование в России. 2023. № 6. С. 153-163.
3. Верховых И.А. Словообразовательный анализ русского профессионального жаргона специалистов в области IT-технологий // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2019. № 3. С. 63-70.
4. Волчек О.С. Использование интернет-ресурсов для освоения профессиональной терминологии на английском языке студентами технических вузов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. № 6-1(105). С. 106-113.
5. Гольцова Т.А., Серостанова Н.Н., Чопорова Е.И. Пути формирования и совершенствования профессиональной компетентности IT-специалистов средствами иностранного языка // Вестник Воронежского института МВД России. 2021. № 2. С. 91-99.
6. Дерина Н.В., Якунина Е.К., Пикалова Е.А. Роль языкового междисциплинарного посредничества в развитии профессионального сообщества // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-4. С. 47-50.
7. Емельянова Т.В. Обучение студентов профессионально-направленному англоязычному дискурсу в области судебной экспертизы цифровой информации в междисциплинарном контексте // Образование и право. 2022. № 12. С. 210-213.
8. Искандарова О.Ю. Иноязычная профессиональная компетентность // Высшее образование в России. 1999. № 6. С. 53-54.
9. Пузатых А.Н. Цифровые образовательные ресурсы формирования иноязычной коммуникативной компетенции с учетом поливариантности английского языка // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 3(63). С. 59-66.
10. Салтыкова А.А. Анализ ФГОС ВПО для направления обучения 230400 «Информационные системы и технологии» применительно к иноязычной подготовке в контексте аксиологического подхода // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2014. № 28. С. 63-70.
11. Салтыкова А.А., Леушина И.В. Аксиологический аспект иноязычной подготовки IT-специалиста в вузе в контексте профессионального стандарта // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2013. № 9. С. 142-149.
12. Суворова Т.Н., Бушуева Н.В., Дмитриевых И.Л. Целесообразность создания цифровой образовательной среды дисциплины «Иностранный язык» при формировании языковой компетенции студентов // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2020. № 2(18). С. 134-140.
13. Табуева И.Н., Радаева Д.Д. Формирование иноязычных профессионально-коммуникативных компетенций у студентов посредством ESP в техническом вузе // Мир педагогики и психологии. 2024. № 5(94). С. 325-333.
14. Федоров В.А., Бушуева Е.Л. Контекстно-ориентированный иноязычный навык в подготовке специалиста IT-отрасли в условиях СПО // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11. № 2(53). С. 81-96.
15. Чистова Е.В. Формирование профессиональных компетенций при изучении иностранного языка с опорой на цифровые образовательные ресурсы // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2008. № 11. С. 160-163.

Digital tools for the English for specific purposes approach to developing professional language competence among IT specialists: comparative analysis and selection criteria

Vladislav S. Neliubin

Specialist-expert

Moscow International Academy

Moscow, Russia

vladnelubin@mail.ru

ORCID 0009-0003-5041-9264

Received 14.03.2026

Accepted 24.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 37.8

DOI 10.25726/h9660-7257-5679-z

EDN GCYUSX

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article presents a comparative analysis of digital tools for implementing the “English for specific purposes” approach to developing professional language competence among IT specialists in the context of digital transformation of language education. Professional language competence is characterized as a complex integrative formation combining a lexical-terminological component associated with mastery of specialized terminology in software development, cybersecurity, and network technologies; a discursive component presupposing the ability to create and interpret texts of professional genres, including technical documentation, commits, and requirements specifications; a pragmatic component covering communication skills in agile teams, at conferences, and during pair programming; and a sociocultural component reflecting understanding of intercultural aspects of communication in multinational teams. The analysis covers a heterogeneous set of tools classified according to the functional criterion of their primary orientation toward the development of specific components of competence, including specialized corpus tools, platforms for technical writing with feedback, AI assistants for language practice, universal platforms with ESP modules, videoconferencing tools with linguistic functions, dictionary applications for IT terminology, and platforms with authentic professional materials. The results of expert evaluation indicate significant differentiation in their didactic potential, with the highest indicators of alignment with ESP goals and integral assessments obtained by platforms with authentic materials and corpus tools, whereas universal platforms demonstrate limited effectiveness due to the superficiality of content and the absence of real-situation modeling. Generative AI assistants are characterized by high variability of assessments, reflecting divided opinions regarding the reliability of generated content. The developed selection criteria framework, comprising nine parameters ranked by significance with a concordance coefficient of 0.73, identifies as primary the authenticity of professional content, orientation toward target needs, personalization of learning pathways, quality of feedback, and modeling of professional situations, with a clear priority given to substantive characteristics over technical and economic ones. Component analysis confirms the specialization of tools, where the maximum amplitude of differences in effectiveness across components reaches 7.54 points, substantiating the necessity of integrated application of complementary categories of tools to ensure balanced development of the entire competence. The revealed differences in assessments depending on teaching experience, particularly pronounced with regard to AI assistants, underscore the importance of accounting for instructors’ experience. The obtained results facilitate the transition to evidence-based design of the digital component of the educational process in ESP, optimization of methodological systems, and improvement of the quality of professional language training for IT personnel in the global market.

Keywords

digital tools, ESP, professional language competence, IT specialists, selection criteria.

References

1. Alekseeva L.M. Professional orientation of language teaching as a factor of the future specialist's competence // *Almetyevsk State Oil Institute scientific notes*. 2019. Vol. 18. pp. 244-248.
2. Bushueva E.L., Dubitsky V.V., Fedorov V.A. Formation of a professionally oriented foreign language skill of an IT specialist in the secondary vocational education system: theoretical and methodological basis // *Pedagogical education in Russia*. 2023. № 6. pp. 153-163.
3. Verkhovyykh I.A. Word-formation analysis of Russian professional jargon of specialists in the field of IT technologies // *Crede Experto: transport, society, education, language*. 2019. № 3. pp. 63-70.
4. Volchek O.S. The use of Internet resources for mastering professional terminology in English by students of technical universities // *International journal of humanities and natural sciences*. 2025. № 6-1(105). pp. 106-113.
5. Goltsova T.A., Serostanova N.N., Choporova E.I. Ways of forming and improving the professional competence of IT specialists by means of a foreign language // *Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia bulletin*. 2021. № 2. pp. 91-99.
6. Derina N.V., Yakunina E.K., Pikalova E.A. The role of linguistic interdisciplinary mediation in the development of a professional community // *Problems of modern pedagogical education*. 2019. № 64-4. pp. 47-50.
7. Emelyanova T.V. Teaching students professionally oriented English-language discourse in the field of forensic examination of digital information in an interdisciplinary context // *Education and law*. 2022. № 12. pp. 210-213.
8. Iskandarova O.Yu. Foreign language professional competence // *Higher education in Russia*. 1999. № 6. pp. 53-54.
9. Puzatykh A.N. Digital educational resources for the formation of foreign language communicative competence taking into account the polyvariance of the English language // *Psychology of education in a polycultural space*. 2023. № 3(63). pp. 59-66.
10. Saltykova A.A. Analysis of the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education for the field of study 230400 «Information systems and technologies» in relation to foreign language training in the context of the axiological approach // *Foreign languages: linguistic and methodological aspects*. 2014. № 28. pp. 63-70.
11. Saltykova A.A., Leushina I.V. Axiological aspect of foreign language training of an IT specialist at a university in the context of a professional standard // *Tyumen State University bulletin. Humanities research. Humanities*. 2013. № 9. pp. 142-149.
12. Suvorova T.N., Bushueva N.V., Dmitrievykh I.L. The expediency of creating a digital educational environment for the discipline «Foreign language» in the formation of students' language competence // *Continuum. Mathematics. Informatics. Education*. 2020. № 2(18). pp. 134-140.
13. Tabueva I.N., Radaeva D.D. Formation of foreign language professional communicative competencies among students through ESP in a technical university // *World of pedagogy and psychology*. 2024. № 5(94). pp. 325-333.
14. Fedorov V.A., Bushueva E.L. Context-oriented foreign language skill in the training of an IT industry specialist in the conditions of secondary vocational education // *Professional education and the labor market*. 2023. Vol. 11. № 2(53). pp. 81-96.
15. Chistova E.V. Formation of professional competencies in the study of a foreign language based on digital educational resources // *Moscow City Pedagogical University. Series: Informatics and informatization of education bulletin*. 2008. № 11. pp. 160-163.

Возрождение традиций: патриотическое воспитание старшеклассников при подготовке к сдаче комплекса ГТО на уроках физической культуры

Евгения Евгеньевна Зенченкова

Специалист-эксперт

Москва, Россия

eva.glazkova.2017@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.02.2026

Принята 22.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.1

DOI 10.25726/c3720-8157-0551-x

EDN PPYVOJ

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье раскрывается педагогический потенциал интеграции патриотического воспитания в процесс подготовки старшеклассников к выполнению нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в рамках уроков физической культуры как механизма возрождения исторических традиций и формирования системы ценностных ориентаций подрастающего поколения. Современная социокультурная ситуация в российском образовании актуализирует необходимость интеграции воспитательных компонентов во все предметные области, при этом физическая культура, сочетая развитие физических качеств с формированием волевых характеристик, дисциплины и коллективистского сознания, занимает особое положение. Старший школьный возраст выступает сензитивным периодом для становления мировоззренческих убеждений, гражданского самоопределения и устойчивой Я-концепции, в которой патриотические ценности приобретают центральное значение. Историко-педагогический анализ показывает, что комплекс ГТО, созданный в 1931 году как инструмент массового физкультурного движения, объединяющий физическую готовность с идеей гражданского служения, в современных условиях требует творческой реконструкции с учетом изменившихся реалий, а не механического воспроизведения прошлых форм. Разработанная и апробированная интегративная педагогическая модель включает историко-просветительский модуль, предполагающий систематическое обращение к истории комплекса, символике, биографиям выдающихся спортсменов и связи с военной историей страны; деятельностно-практический модуль, реализуемый через командные формы работы, народные игры и военно-прикладные упражнения; а также рефлексивно-ценностный модуль, ориентированный на осмысление личностного и общественного значения физкультурной деятельности. Результаты многолетнего исследования, проведенного на выборке из 412 старшеклассников в шести образовательных учреждениях различных регионов, демонстрируют, что применение данной модели приводит к существенному приросту показателей физической подготовленности по всем нормативам, значительному увеличению доли учащихся, успешно выполнивших требования на знаки отличия, и выраженной позитивной динамике всех компонентов патриотической воспитанности – когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностно-поведенческого. Выявлена синергия между физкультурно-спортивной деятельностью и патриотическим воспитанием, проявляющаяся в том, что насыщение тренировочного процесса историко-культурным содержанием и рефлексивными практиками не только не снижает эффективности физической подготовки, но и существенно повышает мотивацию, способствует формированию устойчивых гражданских позиций, инициативы в коллективной деятельности и активному участию во

внеурочных патриотических мероприятиях. Полученные данные подчеркивают, что превращение каждого занятия в воспитательное событие, насыщенное смыслом причастности к общенациональной традиции, обеспечивает комплексное развитие личности, преодолевая разрыв между декларируемыми ценностями и реальным поведением. Такой подход соответствует приоритетам государственной образовательной политики и открывает перспективы для повышения эффективности патриотического воспитания в массовой школьной практике через профессиональное освоение воспитательного потенциала комплекса ГТО учителями физической культуры.

Ключевые слова

Возрождение традиций, патриотическое воспитание, комплекс ГТО, физическая культура, старшеклассники.

Введение

Современная социокультурная ситуация в российском образовании характеризуется устойчивым запросом на формирование у подрастающего поколения системы ценностных ориентаций, в основе которых лежит уважение к историческому наследию, чувство гражданской ответственности и готовность к служению Отечеству. Образовательная политика последних лет последовательно выстраивает вектор, направленный на интеграцию воспитательных компонентов во все предметные области, при этом физическая культура занимает особое место, поскольку именно она традиционно сочетает развитие телесных кондиций с формированием волевых качеств, дисциплины и коллективистского сознания (Пиркова, 2009). Возвращение в образовательную практику Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» открыло принципиально новые возможности для решения воспитательных задач, поскольку данный комплекс является не просто системой нормативов, но культурно-историческим феноменом, связывающим современную молодежь с традициями предшествующих поколений (Зайцева, 2016).

Старший школьный возраст представляет собой сензитивный период для становления мировоззренческих убеждений, профессионального и гражданского самоопределения, формирования устойчивой Я-концепции, в структуре которой патриотические ценности занимают существенное место (Будакова, 2008). Именно в этом возрасте происходит окончательное оформление представлений о Родине, об ответственности гражданина, о ценности коллективного труда и взаимовыручки. Подготовка к сдаче нормативов ГТО, особенно когда она сопровождается осмысленной работой педагога с историческим содержанием комплекса, его символикой и традициями, позволяет превратить рутинную физическую активность в инструмент глубокого ценностно-смыслового воздействия на личность учащегося (Жданова, 2008). Педагогическая практика свидетельствует о том, что школьники, включенные в системную подготовку к выполнению нормативов с использованием воспитательного потенциала истории комплекса, демонстрируют более устойчивую мотивацию к занятиям физической культурой и более выраженные гражданские позиции (Фефелова, 2009).

Историко-педагогический анализ показывает, что комплекс ГТО, введенный в 1931 году, изначально создавался как многофункциональный инструмент массового физкультурного движения, объединяющего идею физической готовности с идеей гражданского служения (Мальченко, 2015). Ослабление воспитательной составляющей физической культуры в 1990-е годы привело к утрате значительной части накопленного методического богатства, восстановление которого в современных условиях требует не механического копирования прежних форм, а творческой реконструкции с учетом изменившихся социокультурных реалий и психологических особенностей нынешних старшеклассников (Кохичко, 2008). Современный учитель сталкивается с необходимостью одновременно решать задачи физического развития, формирования здоровьесберегающего поведения и осуществления патриотического воспитания, что требует разработки интегративных педагогических моделей (Астахова, 2019).

Проблематика связи физкультурно-спортивной деятельности и патриотического воспитания получила отражение в трудах ведущих отечественных ученых, однако вопрос о специфических

механизмах такой связи в условиях подготовки к ГТО на уроках физической культуры в старших классах остается недостаточно разработанным (Паршутин, 2007). Существует определенное противоречие между декларируемой воспитательной значимостью комплекса и реальной педагогической практикой, в которой нормативная сторона нередко превалирует над ценностно-смысловой, что снижает воспитательную эффективность работы (Ивашкина, 2007). Преодоление этого противоречия предполагает разработку методических подходов, в которых каждое тренировочное занятие, каждый этап подготовки к контрольному тестированию рассматривается одновременно как акт физического развития и как воспитательное событие, насыщенное историко-культурным содержанием (Сысоев, 2007). Особую значимость приобретает выявление педагогических условий, при которых подготовка к ГТО становится действенным средством формирования патриотического сознания, а не сводится к механическому исполнению предписанных упражнений.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось в течение трех учебных лет на базе шести общеобразовательных учреждений, расположенных в различных регионах Российской Федерации, что позволило обеспечить репрезентативность выборки с учетом социокультурных особенностей территорий. Общее количество участников составило 412 старшеклассников 9–11 классов, из них 218 юношей и 194 девушки в возрасте от 15 до 18 лет. Контрольная группа включала 196 учащихся, обучавшихся по традиционной программе физической культуры, экспериментальная группа объединила 216 школьников, занятия с которыми строились на основе авторской программы интеграции патриотического воспитания и подготовки к ГТО (Долженко, 2014).

Методологической основой исследования послужили культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, деятельностный подход А.Н. Леонтьева, аксиологическая теория воспитания, а также современные концепции спортивно-патриотического воспитания, разработанные в отечественной педагогике последних двух десятилетий (Лебедь, 2007). Теоретический анализ опирался на изучение 87 источников научной литературы, включая монографии, диссертационные исследования, методические разработки и нормативно-правовые документы, регламентирующие реализацию комплекса ГТО в образовательных организациях (Инжеваткин, 2015).

В качестве эмпирических методов применялись педагогическое наблюдение, анкетирование с использованием адаптированной методики диагностики патриотической воспитанности М. И. Шиловой, тестирование физической подготовленности по нормативам комплекса ГТО, метод экспертных оценок, педагогический эксперимент, статистическая обработка полученных данных с применением *t*-критерия Стьюдента и критерия ϕ^* Фишера (Акбулатова, 2008). Дополнительно проводилось интервьюирование 34 учителей физической культуры и 28 классных руководителей с целью выявления педагогических затруднений и эффективных практик организации воспитательной работы в процессе подготовки к ГТО.

Программа экспериментальной работы включала три взаимосвязанных модуля: историко-просветительский, предполагавший систематическое включение в структуру урока кратких сообщений об истории комплекса, выдающихся спортсменах прошлого, героических страницах отечественной истории; деятельностно-практический, обеспечивавший подготовку к выполнению нормативов с использованием командных форм работы, традиционных народных игр и упражнений военно-прикладного характера; рефлексивно-ценностный, направленный на осмысление учащимися личностного и общественного смысла занятий физической культурой и подготовки к ГТО.

Результаты и обсуждение

Анализ исходного состояния патриотической воспитанности старшеклассников, полученный на констатирующем этапе исследования, выявил ряд закономерностей, требующих специального педагогического осмысления. Уровень знаний об истории комплекса ГТО, его символике и традициях оказался существенно ниже ожидаемого, при этом эмоциональное отношение к самой идее комплекса демонстрировало значительную поляризацию: часть учащихся воспринимала его как навязанную обязанность, тогда как другая часть проявляла подлинный интерес, особенно при условии

содержательной работы педагога с историческим контекстом. Подобная неоднородность исходного состояния обусловила необходимость дифференцированного подхода в построении экспериментальной работы.

Выбор показателей для диагностики опирался на трехкомпонентную структуру патриотической воспитанности, включающую когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностно-поведенческий компоненты. Когнитивный компонент оценивался через знание исторических аспектов комплекса ГТО, понимание его связи с традициями отечественного физкультурного движения, осведомленность о выдающихся спортсменах и тренерах. Эмоционально-ценностный компонент диагностировался посредством выявления отношения к Родине, ее истории, к символам государственности, к коллективным формам деятельности. Деятельностно-поведенческий компонент проявлялся в готовности к участию в коллективных мероприятиях, систематичности тренировочной работы, помощи товарищам в подготовке к нормативам. Данные распределения исходного уровня сформированности компонентов представлены ниже (табл. 1).

Таблица 1. Исходный уровень сформированности компонентов патриотической воспитанности
старшеклассников (%)

Компонент	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Когнитивный (КГ)	14,3	41,8	43,9
Когнитивный (ЭГ)	13,9	42,6	43,5
Эмоционально-ценностный (КГ)	22,4	47,9	29,7
Эмоционально-ценностный (ЭГ)	21,8	48,1	30,1
Деятельностно-поведенческий (КГ)	17,3	44,4	38,3
Деятельностно-поведенческий (ЭГ)	16,7	45,3	38,0

Сопоставление данных констатирующего среза свидетельствует о статистической однородности экспериментальной и контрольной групп по всем диагностируемым параметрам, что подтверждается значениями критерия F^* Фишера, не превышающими 0,42 при критическом значении 1,64 для уровня значимости 0,05. Подобная однородность является необходимым условием для обеспечения корректности последующего сравнения результатов формирующего этапа эксперимента и позволяет с уверенностью атрибутировать выявляемые различия именно педагогическому воздействию, а не исходным особенностям выборок.

Обращает на себя внимание выраженная диспропорция между относительно благополучным состоянием эмоционально-ценностного компонента и существенным отставанием когнитивного. Старшеклассники в подавляющем большинстве декларируют любовь к Родине и уважение к ее истории, однако содержательное наполнение этих чувств остается фрагментарным, отрывочным, нередко формируется под влиянием случайных источников информации. Особенно заметным является недостаточное знание истории физкультурного движения, что лишает занятия физической культурой важного смыслообразующего контекста и превращает подготовку к нормативам в изолированную от культурно-исторической традиции деятельность.

Деятельностно-поведенческий компонент занимает промежуточное положение, что отражает известную закономерность: ценностные представления и реальное поведение далеко не всегда согласуются между собой, особенно в подростковом и юношеском возрасте, когда декларируемые установки нередко расходятся с практическим выбором. Преодоление этого разрыва составляет одну из центральных задач воспитательной работы, и подготовка к ГТО предоставляет для этого уникальные возможности, поскольку требует регулярной, систематической, нередко требующей преодоления трудностей деятельности.

В ходе формирующего этапа эксперимента осуществлялась последовательная реализация всех трех модулей экспериментальной программы. Историко-просветительский модуль предполагал введение в структуру каждого урока физической культуры кратких, продолжительностью 5-7 минут, информационных блоков, посвященных различным аспектам истории комплекса ГТО, биографиям

выдающихся спортсменов, традициям отечественного физкультурного движения. Особое внимание уделялось связи физкультурной подготовки с военной историей страны, рассмотрению ГТО как одного из факторов, обеспечивших готовность народа к испытаниям Великой Отечественной войны. Динамика показателей физической подготовленности старшеклассников экспериментальной группы по итогам годовичного цикла подготовки представлена ниже (табл. 2).

Таблица 2. Динамика показателей физической подготовленности старшеклассников экспериментальной группы

Норматив	Исходный показатель	Итоговый показатель	Прирост (%)
Бег 100 м, с (юноши)	14,87	14,12	5,04
Бег 100 м, с (девушки)	17,34	16,71	3,63
Подтягивания, кол-во (юноши)	8,43	11,76	39,50
Сгибание-разгибание рук, кол-во (девушки)	11,28	14,93	32,36
Бег 2000 м, мин (девушки)	11,47	10,38	9,50
Бег 3000 м, мин (юноши)	14,52	13,24	8,82
Прыжок в длину с места, см (юноши)	218,3	234,7	7,51
Прыжок в длину с места, см (девушки)	174,6	187,2	7,22
Наклон вперед, см	9,17	12,84	40,02

Полученные данные демонстрируют значительный прирост показателей физической подготовленности по всем без исключения нормативам, причем наибольший относительный прирост наблюдается в упражнениях, требующих систематической силовой и гибкостной подготовки, тогда как беговые дисциплины показывают более скромный, но статистически значимый прогресс. Подобная картина согласуется с физиологическими закономерностями развития двигательных качеств в старшем школьном возрасте и подтверждает корректность построения тренировочной нагрузки в экспериментальной программе. Существенно, что прирост показателей сопровождался ростом мотивации учащихся к занятиям, что фиксировалось как в ходе педагогического наблюдения, так и в результатах анкетирования.

Качественный анализ результатов в подтягиваниях и отжиманиях позволяет утверждать, что использование командных форм работы, элементов соревновательности и историко-патриотического сопровождения оказалось особенно эффективным именно в развитии силовых способностей. Школьники отмечали, что осознание включенности в общую традицию физкультурного движения, представление о том, что нормативы, которые они выполняют, в свое время выполняли их деды и прадеды, придавало занятиям дополнительный смысл и позволяло преодолевать привычные пределы выносливости. Этот феномен, связанный с расширением мотивационной основы деятельности за счет ценностно-смыслового компонента, заслуживает дальнейшего специального исследования.

Сравнение результатов выполнения нормативов учащимися контрольной и экспериментальной групп выявило существенные различия, подтверждающие эффективность интегративного подхода. Учащиеся экспериментальной группы не только показали более высокие средние результаты по большинству нормативов, но и продемонстрировали более высокую долю успешного выполнения требований на знаки отличия. Распределение учащихся по результатам выполнения нормативов комплекса ГТО приведено ниже (табл. 3).

Таблица 3. Распределение учащихся по результатам выполнения нормативов комплекса ГТО (%)

Результат	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Золотой знак	18,4	31,9
Серебряный знак	27,6	34,7
Бронзовый знак	24,5	19,9

Не выполнили нормативы	29,5	13,5

Различия в распределении знаков отличия между группами носят статистически значимый характер, о чем свидетельствуют значения критерия χ^2 Фишера, превышающие 2,31 для всех ключевых сопоставлений. Доля учащихся экспериментальной группы, удостоенных золотого знака, оказалась практически вдвое большей по сравнению с контрольной группой, что является весьма убедительным аргументом в пользу эффективности предложенной педагогической модели. Особенно показательным представляется радикальное сокращение доли школьников, не справившихся с нормативами: если в контрольной группе таких учащихся оказалось практически каждый третий, то в экспериментальной группе их доля сократилась более чем вдвое.

Существенным результатом является то, что повышение физической подготовленности у учащихся экспериментальной группы сопровождалось формированием более устойчивых мотивов занятий физической культурой, причем в структуре мотивации заметно возросла доля социально и патриотически окрашенных побуждений. Школьники начинали воспринимать подготовку к ГТО не как индивидуальное соревнование, а как форму причастности к общенациональной традиции, что качественно изменяло характер их деятельности и отношения к ее результатам.

Итоговая диагностика компонентов патриотической воспитанности позволила оценить воспитательную эффективность экспериментальной работы. Сопоставление данных по контрольной и экспериментальной группам по завершении формирующего этапа представлено ниже (табл. 4).

Таблица 4. Сравнительные данные итогового уровня сформированности компонентов патриотической воспитанности (%)

Компонент и уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Когнитивный, высокий	17,9	38,4
Когнитивный, средний	44,3	49,1
Когнитивный, низкий	37,8	12,5
Эмоционально-ценностный, высокий	25,1	47,3
Эмоционально-ценностный, средний	49,7	43,6
Эмоционально-ценностный, низкий	25,2	9,1
Деятельностно-поведенческий, высокий	19,8	41,7
Деятельностно-поведенческий, средний	47,3	46,8
Деятельностно-поведенческий, низкий	32,9	11,5

Наиболее впечатляющий рост зафиксирован по когнитивному компоненту, где доля учащихся высокого уровня в экспериментальной группе увеличилась практически втрое, тогда как в контрольной группе изменения носят минимальный характер. Этот результат закономерен и объясняется целенаправленной информационной работой в рамках историко-просветительского модуля, которая обеспечила систематическое расширение представлений учащихся о традициях отечественного физкультурного движения. Существенно, что приобретенные знания не оставались формальными сведениями, а интегрировались в систему личностных смыслов школьника, что подтверждается данными о развитии других компонентов воспитанности.

Изменения эмоционально-ценностного компонента заслуживают особого внимания, поскольку именно здесь проявляется глубинная трансформация отношения учащихся к Родине, ее истории, к коллективным формам деятельности. Прирост доли учащихся высокого уровня более чем в два раза свидетельствует о том, что подготовка к ГТО, насыщенная историко-патриотическим содержанием, действительно становится фактором ценностного развития личности, а не сводится к развитию двигательных качеств. Опросы и беседы с учащимися экспериментальной группы выявили устойчивое формирование у них представлений о физической культуре как о форме личного вклада в общее дело, как о проявлении ответственности перед поколениями.

Динамика деятельностно-поведенческого компонента подтверждает реальное воплощение формируемых ценностей в поведении учащихся. Школьники экспериментальной группы значительно чаще проявляли инициативу в организации совместных тренировок, оказании помощи отстающим товарищам, участии во внеклассных мероприятиях патриотической направленности. Подобные изменения свидетельствуют о том, что воспитательное воздействие распространяется за пределы урока физической культуры и оказывает влияние на жизненную позицию старшеклассников в целом. Качественные различия в характере участия учащихся в общешкольных мероприятиях патриотической направленности отражены ниже (табл. 5).

Таблица 5. Участие старшеклассников во внеурочных мероприятиях патриотической направленности
(среднее количество мероприятий на одного учащегося за учебный год)

Тип мероприятия	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Спортивно-патриотические соревнования	1,87	3,94
Военно-исторические игры	0,73	2,18
Волонтерские акции	1,42	2,76
Уроки мужества	2,14	3,29
Походы по местам боевой славы	0,38	1,47

Значительное превосходство экспериментальной группы по показателям участия во внеурочных мероприятиях позволяет утверждать, что воспитательный эффект интегративной программы выходит за пределы непосредственной предметной деятельности и формирует устойчивую установку на гражданскую активность. Особенно заметным является различие в показателях участия в военно-исторических играх и походах по местам боевой славы, где разрыв между группами достигает максимальных значений. Подобная избирательная активность экспериментальной группы свидетельствует о формировании специфической ценностной ориентации, связанной именно с историко-патриотической проблематикой.

Совокупность полученных данных позволяет утверждать, что подготовка к выполнению нормативов комплекса ГТО, организованная с использованием интегративной педагогической модели, выступает эффективным средством патриотического воспитания старшеклассников, обеспечивая одновременное решение задач физического, ценностного и поведенческого развития. Принципиальным условием эффективности такой работы является органичное соединение тренировочной деятельности с историко-просветительской работой и рефлексивно-ценностным осмыслением, что превращает каждое занятие в воспитательное событие, обладающее значимостью для формирования личности учащегося.

Полученные результаты согласуются с положениями культурно-исторической концепции о решающей роли культурного контекста в развитии высших психических функций и личности в целом. Возрождение традиций ГТО в современной российской школе становится не реставрацией прошлого, а творческим освоением исторического наследия, в котором каждое поколение находит ресурсы для решения актуальных задач воспитания. При этом эффективность работы определяется не формальным следованием нормативным предписаниям, а глубиной педагогического осмысления воспитательного потенциала комплекса и мастерством его реализации в конкретных условиях образовательного процесса.

Существенным аспектом полученных результатов является обнаруженная синергия физкультурно-спортивной и патриотически-воспитательной деятельности, которая проявляется в том, что включение ценностно-смыслового компонента не только не снижает, а напротив, повышает результативность спортивной подготовки, а интенсивная физическая работа создает благоприятные условия для усвоения ценностных содержаний. Это диалектическое единство деятельностного и ценностного аспектов воспитания заслуживает дальнейшего теоретического осмысления и составляет одну из перспективных линий развития педагогической науки.

Заключение

Проведенная работа позволила обосновать и эмпирически подтвердить эффективность интегративной педагогической модели, в которой подготовка старшеклассников к сдаче нормативов комплекса ГТО на уроках физической культуры выступает действенным средством патриотического воспитания. Сопоставление количественных показателей экспериментальной и контрольной групп демонстрирует устойчивые различия по всем диагностируемым параметрам: прирост уровня физической подготовленности составил от 3,6 до 40 процентов в зависимости от вида норматива, доля учащихся, успешно выполнивших нормативы на знаки отличия, увеличилась с 70,5 до 86,5 процента, число школьников высокого уровня патриотической воспитанности возросло в среднем в 2,2 раза.

Особую значимость представляют качественные изменения в структуре мотивации учащихся, проявляющиеся в формировании ценностного отношения к занятиям физической культурой как к форме личной причастности к традициям отечественного физкультурного движения и общенациональной культурной памяти. Подобная трансформация мотивационной сферы обеспечивает устойчивость достигнутых результатов и создает предпосылки для дальнейшего саморазвития учащихся в направлении физического совершенствования и гражданской активности уже за пределами школьного обучения. Принципиальное значение имеет то обстоятельство, что воспитательное воздействие распространяется не только на сферу физической культуры, но и на общую жизненную позицию старшеклассников, что подтверждается данными об их активном участии в разнообразных формах внеурочной патриотической работы.

Обнаруженные закономерности позволяют сформулировать ряд значимых положений, имеющих общепедагогическое значение. Возрождение традиций ГТО оказывается продуктивным именно тогда, когда оно осуществляется не как механическое восстановление прошлых форм, а как творческая реконструкция культурного наследия с учетом современных социокультурных реалий и психологических особенностей нынешнего поколения школьников. Подготовка к выполнению нормативов превращается в полноценное воспитательное событие при условии ее насыщения историко-культурным содержанием, использования коллективных форм работы и систематической рефлексивно-ценностной деятельности учащихся под руководством педагога.

Использование разработанной модели в массовой школьной практике способно существенно повысить как результативность освоения учащимися комплекса ГТО, так и эффективность патриотического воспитания старшеклассников, что отвечает приоритетным направлениям государственной образовательной политики. Значимым следствием полученных результатов выступает обоснование необходимости специальной методической подготовки учителей физической культуры к реализации воспитательного потенциала комплекса ГТО, поскольку именно профессиональная компетентность педагога становится ключевым фактором, определяющим эффективность всей работы. Полученные данные могут служить основой для разработки региональных программ интеграции патриотического воспитания и физкультурно-спортивной подготовки в условиях общеобразовательных организаций различного типа.

Список литературы

1. Акбулатова С.Ю. Педагогические аспекты патриотического воспитания школьников // Аспирант и соискатель. 2008. № 6 (49). С. 48-49.
2. Астахова М.В. Патриотическое воспитание обучающихся средней школы // Образование. Карьера. Общество. 2019. № 2 (61). С. 52-54.
3. Будакова Ю.В. Из опыта патриотического воспитания младших школьников // Начальная школа. 2008. № 9. С. 45-49.
4. Долженко М.Ю. Формирование патриотизма у детей в рамках урока физической культуры // Педагогическое образование на Алтае. 2014. № 2. С. 293-294.
5. Жданова Н.М. Педагогические условия подготовки студентов к патриотическому воспитанию школьников средствами народной педагогики // Педагогическое образование и наука. 2008. № 7. С. 43-45.

6. Зайцева О.Н., Самтоина Н.А. Возрождение традиций патриотического воспитания в России // Муниципальная академия. 2016. № 4. С. 6-10.
7. Ивашкина Н.А. Патриотическое воспитание младших школьников // Начальная школа. 2007. № 7. С. 29-33.
8. Инжеваткин С.М. Патриотическое воспитание десятиклассников на занятиях строевой подготовкой // Учебный год. 2015. № 4 (41). С. 81-82.
9. Кохичко А.Н. Этнокультурный компонент патриотического воспитания младших школьников // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 10. С. 3-6.
10. Лебедь О.И. Воспитание гражданственности и патриотизма у подростков на уроках физики и внеурочной деятельности по физике средствами народного творчества // Вопросы гуманитарных наук. 2007. № 5 (32). С. 186-187.
11. Мальченко Е.С. Патриотическое воспитание подрастающего поколения // Педагогическое образование на Алтае. 2015. № 2. С. 31-32.
12. Паршутин И.А. Патриотическое воспитание школьников в условиях села // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2007. № 1. С. 37-44.
13. Пиркова Г.А. Основные направления патриотического воспитания в школе // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2009. № 1. С. 40.
14. Сысоев Ю.В. Актуальные проблемы патриотического воспитания молодежи в сфере физической культуры и спорта // Инновации в образовании. 2007. № 9. С. 26-42.
15. Фефелова Л.А. Создание школьной программы с целью совершенствования патриотического и духовно-нравственного воспитания учащихся // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2009. № 1. С. 77-78.

Revival of traditions: patriotic education of high school students in preparation for the GTO complex in physical education lessons

Evgeniya E. Zenchenkova

Specialist expert

Moscow, Russia

eva.glazkova.2017@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.02.2026

Accepted 22.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.1

DOI 10.25726/c3720-8157-0551-x

EDN PPYVOJ

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article reveals the pedagogical potential of integrating patriotic education into the process of preparing high school students to meet the standards of the All-Russian Physical Culture and Sports Complex «Ready for Labor and Defense» within the framework of physical education lessons as a mechanism for reviving historical traditions and forming a system of value orientations in the younger generation. The current sociocultural situation in Russian education highlights the need to integrate educational components into all subject areas, and physical education occupies a special position by combining the development of physical

qualities with the formation of volitional characteristics, discipline, and collectivist consciousness. Senior school age is a sensitive period for the formation of worldview beliefs, civic self-determination, and a stable self-concept, in which patriotic values take center stage. Historical and pedagogical analysis shows that the TRP complex, created in 1931 as a tool of the mass physical education movement, combining physical fitness with the idea of civic service, in modern conditions requires creative reconstruction taking into account the changed realities, rather than mechanical reproduction of past forms. The developed and tested integrative pedagogical model includes a historical and educational module that involves a systematic approach to the history of the complex, its symbols, the biographies of outstanding athletes, and its connection to the country's military history; an activity-based module that is implemented through teamwork, folk games, and military exercises; and a reflective and value-based module that focuses on understanding the personal and social significance of physical education activities. The results of a long-term study conducted on a sample of 412 high school students in six educational institutions in various regions demonstrate that the use of this model leads to a significant increase in physical fitness indicators across all standards, a significant increase in the proportion of students who successfully meet the requirements for honors, and a pronounced positive trend in all components of patriotic education, including cognitive, emotional, and behavioral aspects. The synergy between physical education and patriotic education has been identified, which manifests itself in the fact that the saturation of the training process with historical and cultural content and reflective practices not only does not reduce the effectiveness of physical training, but also significantly increases motivation, contributes to the formation of stable civic positions, initiative in collective activities, and active participation in extracurricular patriotic events. The findings emphasize that turning each lesson into an educational event that is rich in the meaning of belonging to a national tradition ensures the comprehensive development of the individual, bridging the gap between declared values and actual behavior. This approach corresponds to the priorities of the state educational policy and opens up prospects for increasing the effectiveness of patriotic education in mass school practice through the professional development of the educational potential of the GTO complex by physical education teachers.

Keywords

revival of traditions, patriotic education, GTO complex, physical culture, high school students.

References

1. Akbulatova S.Yu. Pedagogical aspects of patriotic education of schoolchildren // Postgraduate and applicant. 2008. № 6(49). pp. 48-49.
2. Astakhova M.V. Patriotic education of secondary school students // Education. Career. Society. 2019. № 2(61). pp. 52-54.
3. Budakova Yu.V. From the experience of patriotic education of primary school students // Primary school. 2008. № 9. pp. 45-49.
4. Dolzhenko M.Yu. Formation of patriotism in children within the framework of physical education lesson // Pedagogical education in Altai. 2014. № 2. pp. 293-294.
5. Zhdanova N.M. Pedagogical conditions for preparing students for patriotic education of schoolchildren by means of folk pedagogy // Pedagogical education and science. 2008. № 7. pp. 43-45.
6. Zaitseva O.N., Samotoina N.A. Revival of traditions of patriotic education in Russia // Municipal academy. 2016. № 4. pp. 6-10.
7. Ivashkina N.A. Patriotic education of primary school students // Primary school. 2007. № 7. pp. 29-33.
8. Inzhevatin S.M. Patriotic education of tenth-graders in drill classes // Academic year. 2015. № 4(41). pp. 81-82.
9. Kokhichko A.N. Ethnocultural component of patriotic education of primary school students // Primary school plus before and after. 2008. № 10. pp. 3-6.
10. Lebed O.I. Education of citizenship and patriotism in teenagers at physics lessons and extracurricular physics activities by means of folk art // Questions of the humanities. 2007. № 5(32). pp. 186-187.

11. Malchenko E.S. Patriotic education of the younger generation // Pedagogical education in Altai. 2015. № 2. pp. 31-32.
12. Parshutin I.A. Patriotic education of schoolchildren in rural areas // Handbook of the head of an educational institution. 2007. № 1. pp. 37-44.
13. Pirkova G.A. Main directions of patriotic education at school // Regional education of the 21st century: problems and prospects. 2009. № 1. P. 40.
14. Sysoev Yu.V. Actual problems of patriotic education of youth in the field of physical culture and sports // Innovations in education. 2007. № 9. pp. 26-42.
15. Fefelova L.A. Creation of a school program to improve patriotic and spiritual and moral education of students // Regional education of the 21st century: problems and prospects. 2009. № 1. pp. 77-78.

Вариативная программа физической подготовки для обучающихся с различными типами мотивации достижения цели и её влияние на показатели физического и психического благополучия

Ислам Мамед Оглы Джолиев

Старший преподаватель
Уральский Государственный Аграрный Университет
Екатеринбург, Россия
djolievislam@mail.ru
ORCID 0009-0004-1045-9664

Байрамгельды Муджевурович Сапаров

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Физического воспитания и спорта
Уральский Государственный Аграрный Университет
Екатеринбург, Россия
mister.saparov@ya.ru
ORCID 0009-0008-4190-802X

Прокопий Николаевич Канев

Преподаватель
Уральский Государственный Аграрный Университет
Екатеринбург, Россия
kanevxok@mail.ru
ORCID 0000-0003-0196-4592

Леонид Игоревич Смернягин

Преподаватель
Уральский Государственный Аграрный Университет
Екатеринбург, Россия
leonidsmenyagin63@gmail.com
ORCID 0009-0008-2145-4374

Эдуард Юрьевич Башмаков

Старший преподаватель
Уральский Государственный Аграрный Университет
Екатеринбург, Россия
mcfkis@mail.ru
ORCID 0000-0002-5308-8806

Поступила в редакцию 07.03.2026

Принята 21.04.2026

Опубликована 30.05.2026

УДК 796.011

DOI 10.25726/e3364-8616-0367-o

EDN UPSSFS

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается проблема несоответствия унифицированных программ физического воспитания индивидуально-психологическим особенностям обучающихся, прежде всего типу мотивации достижения, что может усиливать стрессогенность занятий и снижать их оздоровительный эффект. Обоснована значимость физической культуры как средства психофизиологической регуляции и адаптации к нагрузкам в образовательной среде, где соревновательные требования выступают для одних студентов фактором мобилизации, а для других – источником дистресса и функционального перенапряжения. Представлены результаты годичного педагогического эксперимента со стратифицированной рандомизацией (428 студентов 18-20 лет), в котором сформированы экспериментальные и контрольные группы с доминированием мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудачи; мотивационный профиль диагностировался стандартизированными опросниками. Вариативная программа для «достигаторов» включала соревновательные методы и высокоинтенсивные интервальные воздействия, тогда как для «избегающих» акцент сделан на строго регламентированные упражнения, индивидуальные задания, умеренные зоны мощности и ситуации гарантированного успеха без публичного сравнения. Комплексная оценка охватывала тесты физической подготовленности (скоростно-силовые и выносливость), функциональные пробы (индекс Руфье, ортостатическая проба), параметры вариабельности сердечного ритма и показатели психического благополучия (САН, тревожность). Показано, что дифференциация организации нагрузки обеспечивает более выраженный прирост результатов и функциональную «экономизацию» регуляции: у студентов с мотивацией избегания неудачи зафиксированы статистически значимые улучшения выносливости и силы, резкое снижение индекса напряжения регуляторных систем и существенное улучшение индекса Руфье, сопровождающиеся падением ситуативной тревожности и ростом настроения. Для группы, ориентированной на успех, конкурентная и результативная модель также оказалась продуктивной, подтверждая принцип соответствия педагогических средств мотивационному профилю как условие одновременного укрепления физического и психического благополучия.

Ключевые слова

вариативная программа, физическая подготовка, мотивация достижения, вариабельность сердечного ритма, психическое благополучие.

Введение

Современная парадигма высшего и среднего образования претерпевает существенные трансформации, ориентируясь не только на формирование профессиональных компетенций, но и на обеспечение высокого уровня психофизической готовности обучающихся к будущей деятельности. В этом контексте физическая культура выступает не просто как дисциплина, направленная на развитие мускулатуры или выносливости, а как мощный инструмент психофизиологической регуляции и адаптации личности к стрессогенным факторам среды. Однако существующие нормативные подходы часто игнорируют индивидуально-психологические особенности студентов, в частности, их мотивационный профиль, который является фундаментальным предиктором успешности в любой деятельности (Стельмах, 2025). Проблема заключается в том, что унифицированные требования и соревновательный метод, доминирующие в традиционной педагогике физического воспитания, могут оказывать диаметрально противоположное воздействие на обучающихся с доминированием мотивации достижения успеха и тех, кто ориентирован на избегание неудачи. Для первой категории соревнование служит катализатором мобилизации ресурсов, тогда как для второй оно становится источником дистресса, снижающего не только спортивные результаты, но и общие показатели витальности (Петров, 2025).

Психофизиологические механизмы, лежащие в основе мотивации, тесно сопряжены с нейрогуморальной регуляцией организма, определяющей реакцию на физическую нагрузку. Известно, что у лиц с выраженной мотивацией избегания неудачи в ситуациях оценочного давления наблюдается избыточная активация симпатoadреналовой системы, что приводит к нерациональному расходованию

энергетических ресурсов и быстрому наступлению утомления (Золотова, 2025). В то же время, педагогическая практика показывает, что построение тренировочного процесса без учета этих нюансов приводит к снижению интереса к занятиям, формированию негативных установок и, как следствие, к ухудшению здоровья студенческой молодежи. Научный дискурс последних лет все чаще обращается к вопросам индивидуализации физического воспитания, однако большинство работ фокусируется на соматотипах или исходном уровне физической подготовленности, оставляя за скобками психологическую детерминацию физической активности (Голубева, 2025).

Разработка вариативных программ, учитывающих вектор мотивации, представляется не просто методической инновацией, а необходимой мерой для сохранения генофонда нации и повышения качества человеческого капитала. Речь идет о создании такой образовательной среды, где педагогические технологии коррелируют с внутренними потребностями личности, обеспечивая синергетический эффект физического развития и психологического комфорта. Важно понимать, что мотивация не является статичной конструкцией; она поддается педагогической коррекции через создание ситуаций успеха и дозированное применение соревновательных элементов (Кудра, 2025). При этом ключевым фактором становится не столько объем или интенсивность нагрузки, сколько форма ее организации и способы педагогического контроля. Отсутствие научно обоснованных рекомендаций по дифференциации средств и методов физического воспитания в зависимости от типа мотивации достижения создает существенный пробел в теории и методике физической культуры (Голованов, 2025).

Интеграция психологических методик в структуру занятий физической культурой позволяет по-новому взглянуть на феномен физического благополучия, рассматривая его в неразрывной связи с психическим здоровьем. Существующие исследования фрагментарны и зачастую не дают целостной картины того, как именно адаптация нагрузок под мотивационный профиль влияет на долгосрочные показатели здоровья и функционального состояния организма (Сенченко, 2025). Наблюдается противоречие между необходимостью индивидуализации образовательного маршрута и жесткой регламентацией учебных программ, что требует поиска гибких моделей управления физической подготовкой. Эффективность педагогического воздействия в данном случае должна оцениваться не только секундами и сантиметрами, но и показателями вегетативного баланса, уровнем ситуативной тревожности и субъективным ощущением качества жизни (Антонова, 2025; Мальцева, 2025; Главредатор, 2025).

Глубокий анализ проблематики выявляет необходимость пересмотра критериев эффективности физического воспитания, смещая акцент с выполнения нормативов на динамику индивидуального психофизического статуса. Игнорирование мотивационной сферы (Федоров, 2025) приводит к тому, что значительная часть обучающихся выпадает из активной физкультурной деятельности, воспринимая ее как чуждую и травмирующую обязанность. В связи с этим, научное обоснование и экспериментальная проверка вариативной программы физической подготовки, дифференцированной по типам мотивации, приобретает особую значимость для развития педагогической науки и практики. Понимание механизмов взаимосвязи между типом мотивации и реакцией на физическую нагрузку позволит педагогам конструировать более эффективные тренировочные режимы (Гончаренко, 2025), способствующие гармоничному развитию личности.

Материалы и методы исследования

Организация опытно-экспериментальной работы осуществлялась на базе двух высших учебных заведений гуманитарного и технического профиля в течение полного академического года. В исследовании приняли участие 428 студентов (210 юношей и 218 девушек) в возрасте от 18 до 20 лет, отнесенных по состоянию здоровья к основной медицинской группе. Выборка была сформирована методом стратифицированной рандомизации, что обеспечило репрезентативность полученных данных относительно генеральной совокупности обучающихся. На первом этапе проводился скрининг мотивационного профиля с использованием опросника А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи» и методики диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса. На основании полученных данных были сформированы четыре группы: две экспериментальные (ЭГ-1 – мотивация достижения успеха, ЭГ-

2 – мотивация избегания неудачи) и две контрольные (КГ-1 и КГ-2 соответственно), идентичные по численному составу и исходным физическим показателям. Всего в работе было задействовано 12 валидизированных психодиагностических и физиологических методик.

Методологическую основу исследования составил системный подход, рассматривающий физическую подготовку как многокомпонентный процесс, включающий физиологические, психологические и педагогические аспекты. Для оценки физического благополучия использовались стандартные тестовые упражнения (бег 100 м, бег 3000 м, подтягивания/отжимания, наклон вперед), а также функциональные пробы (индекс Руфье, ортостатическая проба) и анализ variability сердечного ритма (BCP) с помощью аппаратно-программного комплекса. Психическое благополучие оценивалось посредством шкалы САН (Самочувствие, Активность, Настроение), теста ситуативной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина. В контрольных группах занятия проводились по стандартной рабочей программе, тогда как в экспериментальных группах применялась разработанная вариативная программа. Для ЭГ-1 акцент делался на соревновательные методы, высокоинтенсивные интервальные тренировки и работу на результат, в то время как для ЭГ-2 приоритет отдавался методу строго регламентированного упражнения, индивидуальным заданиям, работе в зонах умеренной мощности и созданию ситуаций гарантированного успеха без публичного сравнения результатов. (Давыдова, 2025; Артеменко, 2025).

Математическая обработка полученного эмпирического массива данных осуществлялась с применением пакета статистических программ SPSS Statistics 25.0. Проверка нормальности распределения признаков проводилась с помощью критерия Колмогорова-Смирнова. Для оценки достоверности различий между группами использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок (при нормальном распределении) и U-критерий Манна-Уитни (при отклонении распределения от нормального). Корреляционный анализ проводился с использованием коэффициента Пирсона. Критический уровень значимости при проверке статистических гипотез принимался равным 0,05. В ходе исследования было проанализировано более 15 000 единичных измерений, что обеспечивает высокую статистическую мощность и надежность сформулированных выводов.

Результаты и обсуждение

Анализ влияния вариативной программы физической подготовки требует детального рассмотрения динамики показателей физической работоспособности, так как именно они являются первичными маркерами эффективности педагогического воздействия. При выборе индикаторов мы руководствовались необходимостью охватить основные физические качества — быстроту, выносливость и силу, которые наиболее полно отражают функциональные резервы организма. Однако простая констатация прироста результатов не дает полного понимания процессов адаптации, поэтому важно сопоставить физические достижения с типом мотивации обучающихся. Известно, что студенты с мотивацией избегания неудачи часто демонстрируют более низкие результаты в нормативах, требующих предельной мобилизации воли в условиях публичности, не из-за отсутствия физических кондиций, а вследствие психологического блока. Внедрение дифференцированного подхода предполагало нивелирование этого фактора. Данные, отражающие изменение показателей общей выносливости и силовых способностей в экспериментальных и контрольных группах, позволяют оценить результативность предложенной методики (табл. 1).

Таблица 1. Динамика показателей физической подготовленности студентов экспериментальных и контрольных групп за период педагогического эксперимента

Показатель	Группа	Исходные данные ($\bar{X} \pm \sigma$)	Конечные данные ($\bar{X} \pm \sigma$)	Прирост, %	t-критерий	p
Бег 3000 м (мин, с)	КГ-1 (Успех)	13.45 $\pm$ 0.42	13.12 $\pm$ 0.38	2.45	2.15	<0.05
	ЭГ-1 (Успех)	13.48 $\pm$ 0.41	12.54 $\pm$ 0.35	6.67	4.87	<0.01

	КГ-2 (Избегание)	14.15 ± 0.55	13.58 ± 0.52	2.01	1.89	>0.05
	ЭГ-2 (Избегание)	14.12 ± 0.53	12.89 ± 0.44	8.71	5.43	<0.001
Подтягивание (кол-во раз)	КГ-1 (Успех)	9.34 ± 2.12	10.45 ± 2.05	11.88	2.34	<0.05
	ЭГ-1 (Успех)	9.41 ± 2.08	11.89 ± 1.98	26.35	6.12	<0.001
	КГ-2 (Избегание)	7.85 ± 1.95	8.34 ± 1.88	6.24	1.45	>0.05
	ЭГ-2 (Избегание)	7.91 ± 1.92	10.76 ± 1.76	36.03	7.89	<0.001

Представленный цифровой массив демонстрирует существенную неоднородность в темпах прироста физических кондиций в зависимости от применяемой методики и психологического типа обучающихся. Обращает на себя внимание тот факт, что в тесте на общую выносливость (бег 3000 м) студенты экспериментальной группы с мотивацией избегания неудачи (ЭГ-2) показали наиболее выраженную позитивную динамику, улучшив средний результат на 8,71%, что в абсолютном выражении составило более одной минуты. Это значительно превышает показатели контрольной группы КГ-2, где прирост составил лишь 2,01% и не достиг уровня статистической значимости. Данный феномен можно интерпретировать как следствие снятия психоэмоционального напряжения: исключение жесткого соревновательного прессинга позволило студентам ЭГ-2 сосредоточиться на собственном темпе и технике бега, что оптимизировало биоэнергетические процессы и отдалило порог анаэробного обмена.

В силовых показателях (подтягивание) разрыв еще более показателен. Группа ЭГ-2 продемонстрировала колоссальный прирост в 36,03%, увеличив среднее количество повторений с 7,91 до 10,76. Математическая обработка данных подтверждает высокую достоверность различий. В то же время, группа ЭГ-1 (мотивация успеха), работавшая в высококонкурентной среде, также показала отличный результат (26,35%), что подтверждает гипотезу о том, что для студентов с доминированием мотивации достижения соревнование является адекватным стимулом. Однако сравнение КГ-2 и ЭГ-2 наглядно доказывает, что традиционная методика малоэффективна для «избегающих» студентов, практически консервируя их отставание, тогда как адаптивная программа раскрывает их скрытый физический потенциал.

Следующим этапом анализа стала оценка состояния вегетативной нервной системы и адаптационных резервов организма. Физическое благополучие не ограничивается мышечной силой; оно базируется на способности кардиореспираторной системы адекватно реагировать на нагрузку и эффективно восстанавливаться. Для этого были выбраны показатели вариабельности сердечного ритма и индекс функциональных изменений. Мы предположили, что постоянный стресс от несоответствия педагогических методов типу мотивации в контрольных группах будет приводить к перенапряжению регуляторных механизмов, тогда как в экспериментальных группах должна наблюдаться экономизация функций. Важные данные о вегетативном балансе представлены ниже (табл. 2).

Таблица 2. Изменение показателей функционального состояния и вегетативной регуляции студентов

Группа	Показатель	До эксперимента	После эксперимента	Разница (Δ)	Достоверность
КГ-2 (Избегание)	Индекс напряж. (y.e.)	145.32 ± 12.4	138.15 ± 11.8	-7.17	Незначимо
	Индекс Руфье (y.e.)	10.45 ± 0.85	9.87 ± 0.76	-0.58	Незначимо
ЭГ-2 (Избегание)	Индекс напряж. (y.e.)	146.12 ± 13.1	98.43 ± 8.5	-47.69	p < 0.001
	Индекс Руфье (y.e.)	10.38 ± 0.82	6.12 ± 0.54	-4.26	p < 0.001

ЭГ-1 (Успех)	Индекс напряж. (y.e.)	112.45 ± 10.2	84.21 ± 7.6	-28.24	p < 0.01
	Индекс Руфье (y.e.)	8.15 ± 0.65	5.04 ± 0.42	-3.11	p < 0.01

Глубокий анализ функциональных параметров выявляет кардинальные сдвиги в механизмах регуляции сердечного ритма у студентов экспериментальных групп. Индекс напряжения регуляторных систем (ИН), отражающий степень централизации управления сердечным ритмом, в группе ЭГ-2 снизился на 47,69 условных единиц, достигнув значений, характерных для состояния физиологического комфорта и умеренной ваготонии. Это свидетельствует о переходе организма от напряженного, энергетически затратного типа регулирования к более экономичному автономному контуру. В контрольной группе КГ-2 снижение ИН было минимальным и статистически недостоверным, что указывает на сохранение состояния хронического функционального напряжения, вероятно, обусловленного психологическим дискомфортом на занятиях.

Индекс Руфье, как интегральный показатель реакции сердечно-сосудистой системы на дозированную нагрузку, в экспериментальной группе с мотивацией избегания неудачи (ЭГ-2) улучшился с уровня «посредственно» (10,38) до уровня «хорошо» (6,12). Математическая разница составила 4,26 единицы, что является чрезвычайно значимым результатом для годового цикла подготовки непрофессиональных спортсменов. Сравнительный анализ с группой ЭГ-1 показывает, что студенты, ориентированные на успех, изначально имели лучшие функциональные показатели, но и они продемонстрировали положительную динамику. Однако именно в группе «избегающих» произошел качественный скачок адаптационных возможностей, что подтверждает тезис о том, что снижение психологического стрессора (страха неудачи) напрямую улучшает физиологическую цену адаптации к нагрузке.

Неотъемлемой частью исследования является оценка психического благополучия, так как здоровье в современной педагогике трактуется как единство соматического и психического. Использование вариативной программы предполагало, что создание комфортной мотивационной среды приведет к улучшению самочувствия, активности и настроения, а также снижению ситуативной тревожности. Для проверки этой гипотезы были проанализированы данные психологического тестирования. Особый интерес представляет корреляция между типом педагогического воздействия и уровнем ситуативной тревожности перед занятием физической культурой, данные о которой систематизированы далее (табл. 3).

Таблица 3. Динамика показателей психического благополучия и тревожности (баллы)

Индикатор	Группа	Начало года ($\bar{X}$)	Конец года ($\bar{X}$)	Дельта (Δ)	t- значение
Ситуативная тревожность	КГ-2 (Избегание)	48.23	46.15	-2.08	1.12
	ЭГ-2 (Избегание)	47.98	32.45	-15.53	9.87
	ЭГ-1 (Успех)	36.12	34.05	-2.07	1.54
САН (Настроение)	КГ-2 (Избегание)	4.21	4.35	+0.14	0.98
	ЭГ-2 (Избегание)	4.18	6.15	+1.97	11.23
	ЭГ-1 (Успех)	5.45	6.32	+0.87	5.65

Интерпретация психологических показателей раскрывает фундаментальные различия в восприятии образовательного процесса студентами разных групп. Наиболее драматичные изменения зафиксированы по шкале ситуативной тревожности в группе ЭГ-2. Снижение среднего показателя с 47,98

баллов (высокая тревожность) до 32,45 баллов (умеренная/низкая тревожность) с дельтой в 15,53 балла свидетельствует о полном устранении фактора «страха перед уроком физкультуры». Студенты перестали воспринимать занятие как угрозу своему социальному статусу или самооценке. В контрольной группе КГ-2 уровень тревожности остался на стабильно высоком уровне, что подтверждает стрессогенность традиционной унифицированной методики для данного психотипа.

Показатель «Настроение» в методике САН в группе ЭГ-2 вырос практически на 2 балла (с 4,18 до 6,15), преодолев границу между «посредственным» и «высоким» уровнем. Это имеет критическое значение, так как позитивный эмоциональный фон является необходимым условием для формирования устойчивой привычки к физической активности. В группе ЭГ-1 (мотивация успеха) изменения также положительны, но менее масштабны в абсолютных величинах, так как исходный уровень был выше. Однако и здесь наблюдается рост, что говорит о правильности выбора высокоинтенсивных и соревновательных методов для данной категории, которые удовлетворяют их потребность в самореализации и достижении. Статистическая проверка данных подтверждает неслучайный характер выявленных изменений и их прямую связь с внедренной вариативной программой.

Анализируя совокупность полученных эмпирических данных, можно констатировать наличие сложной, нелинейной взаимосвязи между организационно-педагогическими условиями, мотивационной структурой личности и показателями здоровья. Результаты исследования убедительно демонстрируют, что механический перенос спортивных принципов тренировки (конкуренция, работа на пределе, публичное ранжирование) на процесс физического воспитания студентов с мотивацией избегания неудачи является контрпродуктивным. Вместо мобилизации это вызывает защитное торможение, рост тревожности и, как следствие, срыв адаптации. Напротив, создание среды психологической безопасности для таких студентов парадоксальным образом приводит к значительному росту их физических результатов. Они начинают прогрессировать быстрее, чем при жестком давлении, так как энергия организма не тратится на обслуживание стрессовой реакции.

Для студентов с мотивацией достижения успеха, напротив, фактором риска может стать рутинность и отсутствие вызова. Данные таблиц показывают, что они эффективно прогрессируют в условиях конкуренции, и их вегетативные показатели также улучшаются при высоких нагрузках. Это подтверждает необходимость диверсификации педагогического процесса. Единая программа, усредняющая требования, оказывается неоптимальной для обоих полюсов мотивационного спектра: она недостаточно стимулирует «достигаторов» и чрезмерно травмирует «избегающих». Вариативная программа, построенная на учете этих особенностей, позволяет гармонизировать требования внешнего стандарта и внутренние возможности обучающегося.

Полученные результаты также указывают на тесную корреляцию между снижением уровня тревожности и улучшением функциональных проб сердечно-сосудистой системы. Это позволяет говорить о психосоматическом генезе многих проблем с переносимостью нагрузок у студентов. Улучшение индекса Руфье в группе ЭГ-2 на фоне падения тревожности доказывает, что физическое благополучие невозможно без психического равновесия. Экономизация функций сердца в покое и при нагрузке у студентов этой группы является прямым следствием снятия хронического эмоционального зажима. Таким образом, педагогическая стратегия, направленная на учет мотивации, выступает как здоровьесберегающая технология, имеющая измеримый физиологический эффект. (Наумова, 2025).

Заключение

Интеграция вариативных программ физической подготовки, базирующихся на дифференциации обучающихся по типу мотивации достижения, представляет собой перспективное направление модернизации системы физического воспитания в высшей и средней школе. Исследование показало, что игнорирование психофизиологических детерминант деятельности приводит к снижению эффективности педагогического процесса и, что более критично, к ухудшению показателей физического и психического благополучия значительной части студентов. Переход от унитарных моделей к гибким педагогическим конструкциям позволяет не только повысить уровень развития физических качеств, но и обеспечить формирование позитивного отношения к здоровому образу жизни.

Анализ цифровых данных свидетельствует о том, что наибольший кумулятивный эффект от внедрения экспериментальной методики наблюдается у контингента с доминирующей мотивацией избегания неудачи. Для этой категории обучающихся смена педагогической парадигмы с соревновательно-нормативной на индивидуально-ориентированную стала триггером для раскрытия физического потенциала и нормализации вегетативного статуса. В то же время, студенты с мотивацией достижения успеха также продемонстрировали достоверный прирост показателей, что подтверждает универсальность принципа соответствия педагогических средств психологическим особенностям личности.

Полученные результаты актуализируют вопрос о необходимости пересмотра критериев оценки деятельности кафедр физического воспитания и отдельных педагогов. Эффективность работы должна определяться не только формальным выполнением учебных нормативов, но и динамикой психофизического состояния обучающихся, уровнем их мотивационной включенности и отсутствием дидактогенных стрессов. Внедрение подобных программ требует повышения психолого-педагогической компетентности преподавательского состава, способного проводить экспресс-диагностику мотивации и гибко варьировать средства обучения.

Социальная значимость полученных выводов выходит за рамки сугубо педагогической проблематики. Повышение уровня физического и психического благополучия студенческой молодежи является фактором, определяющим трудовой потенциал будущего специалиста, его стрессоустойчивость и профессиональное долголетие. Вариативность в физическом воспитании, таким образом, становится инструментом формирования гармоничной, адаптивной личности, способной эффективно функционировать в условиях высокой конкуренции и неопределенности современного мира.

Список литературы

1. Антонова Э.Р., Быков В.С., Перепелюкова Е.В. Эффективность самостоятельных занятий оздоровительной направленности с обучающимися // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2025. № 5(110). С. 128-132.
2. Артеменко А.Н., Тарасов А.Е., Слепцова М.Н. Влияние релаксирующего массажа на психофизическое состояние лиц с низкой физической активностью // Перспективы науки. 2025. № 10(193). С. 29-32.
3. Главредатор. Факторы, влияющие на физическую активность студентов начальных курсов гуманитарных вузов // Вестник НУУз. 2025. Т. 1. № 1. С. 50-53.
4. Голованов С.А. Влияние занятий адаптивной физической культурой на психосоматический статус девушек, больных гипертонией 1-2 ст // Культура физическая и здоровье. 2025. № 3(95). С. 441-445.
5. Голубева Г.Н., Губайдуллин И.Р. Программа повышения мотивации к занятиям физической культурой у студентов вузов // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26. № 4. С. 90-99.
6. Гончаренко Ю.В., Ярцев Д.С., Путинцев Н.Е., Рахов С.А. Повышение уровня физической подготовленности военнослужащего-спортсмена на результат по бегу на дистанцию 5000 метров // Культура физическая и здоровье. 2025. № 3(95). С. 43-47.
7. Давыдова О.С., Мжельский М.В., Димитропуло А.А. Факторы, определяющие высокую эффективность тренировки с применением усложненных условий в предсоревновательном периоде у юношей в пляжном волейболе // Культура физическая и здоровье. 2025. № 3(95). С. 249-253.
8. Золотова М.Ю., Маскаева Т.Ю. Физическая активность в структуре программ ментального здоровья студента: междисциплинарный подход // Инновационные проекты и программы в образовании. 2025. № 6(102). С. 45-49.
9. Кудра Т.А., Щадилова И.С., Варнина А.С. Первичная диагностика мотивационно-ценностного отношения к физической культуре студентов первого курса // Культура физическая и здоровье. 2025. № 3(95). С. 97-101.

10. Мальцева А.С., Надмитова О.С. Уровень мотивации студентов экономических специальностей к занятию физической культурой и спортом // Известия Института экономических исследований. 2025. № 4. С. 134-141.
11. Наумова С.Н., Якутина А.В. Влияние утренней физической активности на работоспособность и когнитивные функции студентов // Дневник науки. 2025. № 8(104). С. 1-7.
12. Петров К.Б., Коротаев Р.А., Толмачёв Д.А. Влияние уровня физической активности на когнитивные способности и стрессоустойчивость студентов // Дневник науки. 2025. № 8(104). С. 1-9.
13. Сенченко В.В., Доценко С.Н. Особенности мотивации к занятиям физической культурой студентов первого курса вуза // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2025. № 11. С. 66-74.
14. Стельмах К.С., Прокопенко А.В. Взаимосвязь психического здоровья человека с физической культурой // Мир педагогики и психологии. 2025. № 10(111). С. 265-271.
15. Федоров В.Г. Взаимосочетание вариативных и избирательных средств профессионально-прикладной физической подготовки // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2025. № 12(250). С. 90-95.

**Variable physical training program for students with different types of goal achievement motivation
and its influence on indicators of physical and mental well-being**

Islam M. Ogly Dzholiev

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

Bayramgeldy M. Saparov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physical Education and Sports
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
Mister.saparov@yandex.ru
ORCID 0009-0008-4190-802X

Prokopiyy N. Kanev

Lecturer
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
kanevxok@mail.ru
ORCID 0000-0003-0196-4592

Leonid I. Smernyagin

Lecturer
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
leonidsmenyagin63@gmail.com
ORCID 0009-0008-2145-4374

Eduard I. Bashmakov

Senior Lecturer
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
mcfkis@mail.ru
ORCID 0000-0002-5308-8806

Received 07.03.2026

Accepted 21.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 796.011

DOI 10.25726/e3364-8616-0367-o

EDN UPSSFS

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the problem of mismatch between unified physical education programs and the individual-psychological characteristics of students, primarily the type of achievement motivation, which can increase the stressfulness of classes and reduce their health-improving effect. The significance of physical culture as a means of psychophysiological regulation and adaptation to loads in the educational environment is substantiated, where competitive requirements act as a mobilization factor for some students and as a source of distress and functional overstrain for others. The results of a year-long pedagogical experiment with stratified randomization (428 students aged 18-20) are presented, in which experimental and control groups were formed with dominance of success achievement motivation and failure avoidance motivation; the motivational profile was diagnosed using standardized questionnaires. The variable program for «achievers» included competitive methods and high-intensity interval impacts, whereas for «avoiders» the emphasis was placed on strictly regulated exercises, individual tasks, moderate power zones, and situations of guaranteed success without public comparison. The comprehensive assessment covered tests of physical fitness (speed-strength and endurance), functional tests (Ruffier index, orthostatic test), heart rate variability parameters, and indicators of mental well-being (SAN, anxiety). It is shown that the differentiation of load organization ensures a more pronounced increase in results and functional «economization» of regulation: in students with failure avoidance motivation, statistically significant improvements in endurance and strength were recorded, a sharp decrease in the stress index of regulatory systems, and a substantial improvement in the Ruffier index, accompanied by a decline in situational anxiety and an increase in mood. For the success-oriented group, the competitive and result-oriented model was also effective, confirming the principle of matching pedagogical means to the motivational profile as a condition for simultaneously strengthening physical and mental well-being.

Keywords

variable program, physical training, achievement motivation, heart rate variability, mental well-being.

References

1. Antonova E.R., Bykov V.S., Perepelyukova E.V. Effectiveness of independent health-oriented classes with students // North-Caucasus Federal University Bulletin. 2025. № 5(110). pp. 128-132.
2. Artemenko A.N., Tarasov A.E., Sleptsova M.N. Influence of relaxing massage on the psychophysical state of persons with low physical activity // Prospects of science. 2025. № 10(193). pp. 29-32.
3. Glavredaktor. Factors influencing physical activity of first-year students of humanities universities // NUUZ Bulletin. 2025. Vol. 1. № 1. pp. 50-53.

4. Golovanov S.A. Influence of adaptive physical culture classes on the psychosomatic status of girls with hypertension stage 1-2 // Physical culture and health. 2025. № 3(95). pp. 441-445.
5. Golubeva G.N., Gubaidullin I.R. Program to increase motivation for physical culture classes among university students // Northern region: science, education, culture. 2025. Vol. 26. № 4. pp. 90-99.
6. Goncharenko Yu.V., Yartsev D.S., Putinsev N.E., Rakhov S.A. Improving the level of physical fitness of a serviceman-athlete on the 5000-meter run result // Physical culture and health. 2025. № 3(95). pp. 43-47.
7. Davydova O.S., Mzhel'skii M.V., Dimitropulo A.A. Factors determining high training efficiency with the use of complicated conditions in the pre-competitive period in boys in beach volleyball // Physical culture and health. 2025. № 3 (95). pp. 249-253.
8. Zolotova M.Yu., Maskaeva T.Yu. Physical activity in the structure of student mental health programs: interdisciplinary approach // Innovative projects and programs in education. 2025. № 6(102). pp. 45-49.
9. Kudra T.A., Shchadilova I.S., Varnina A.S. Primary diagnosis of motivational-value attitude to physical culture among first-year students // Physical culture and health. 2025. № 3(95). pp. 97-101.
10. Maltseva A.S., Nadmitova O.S. Level of motivation of students of economic specialties to engage in physical culture and sports // Proceedings of the Institute of Economic Research. 2025. № 4. pp. 134-141.
11. Naumova S.N., Yakutina A.V. Influence of morning physical activity on performance and cognitive functions of students // Diary of science. 2025. № 8(104). pp. 1-7.
12. Petrov K.B., Korotaev R.A., Tolmachev D.A. Influence of physical activity level on cognitive abilities and stress resistance of students // Diary of science. 2025. № 8(104). pp. 1-9.
13. Senchenko V.V., Dotsenko S.N. Features of motivation for physical culture classes among first-year university students // Proceedings of Tula State University. Physical culture. Sport. 2025. № 11. pp. 66-74.
14. Stel'makh K.S., Prokopenko A.V. Relationship between human mental health and physical culture // World of pedagogy and psychology. 2025. № 10(111). pp. 265-271.
15. Fedorov V.G. Interconnection of variable and selective means of professionally applied physical training // Scientific notes of P.F. Lesgaft University. 2025. № 12(250). pp. 90-95.

Актуальность сленга в современном английском и его влияние на языковую компетенцию учащихся

Ольга Олеговна Матсон

Ассистент кафедры Иностранных языков
Брянский государственный университет им. И.Г. Петровского
Брянск, Россия
overtan@mail.ru
ORCID 0000-0003-1474-381X

Надежда Юрьевна Ямщикова

Преподаватель кафедры Иностранных языков
Брянский государственный университет им. И.Г. Петровского
Брянск, Россия
ahktbd@mail.ru
ORCID 0000-0002-8410-8937

Поступила в редакцию 01.02.2026

Принята 16.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 81.2

DOI 10.25726/a6164-2107-5847-p

EDN ZUSMXE

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В условиях динамичной трансформации коммуникативных практик начала XXI века сленг в английском языке как глобальном средстве общения перестает восприниматься как маргинальный элемент и активно проникает в различные дискурсивные сферы, включая публицистику, деловую коммуникацию и академические жанры неформального характера. Это явление обостряет проблему формирования у обучающихся способности к осознанному выбору языковых регистров, поскольку существующее расхождение между нормативно-ориентированным учебным материалом и реальным языковым опытом в цифровых медиа приводит к нарушениям стилистической адекватности речи и дефициту социолингвистической компетенции. Комплексное исследование, включающее контент-анализ популярных учебно-методических комплексов, диагностику уровня владения сленговой лексикой и педагогический эксперимент с участием 365 школьников и студентов, раскрывает количественные параметры данного разрыва: средняя доля сленговых единиц в глоссариях составляет 6,61 процента при 12,31 процента текстов с их элементами, с еще более выраженным отставанием в отечественных пособиях. Диагностические данные демонстрируют выраженную тематическую неоднородность знаний, где интернет-сленг осваивается значительно эффективнее культурно-обусловленных единиц британского и американского происхождения, что формирует искаженное представление о коммуникативной готовности обучающихся. Результаты квазиэксперимента с модулем, ориентированным на интеграцию сленга в контексте регистровой дифференциации, фиксируют существенный прирост показателей лексико-семантического знания (в среднем 11,5 балла) и способности к стилистической интерпретации (7,5-9,8 балла) в экспериментальных группах по сравнению с контрольными, сопровождающийся двукратным снижением доли стилистических ошибок в письменной речи. Корреляционный анализ выявляет тесные положительные взаимосвязи между сленговой компетенцией, регистровой чувствительностью и общим уровнем языковой подготовки при

отрицательной связи с количеством стилистических нарушений, что опровергает традиционные представления о деструктивном влиянии неформальной лексики. Динамика субъективных оценок подтверждает повышение мотивации, уверенности в использовании вариативных средств и формирование запроса на систематическое изучение функционального расслоения языка. Таким образом, материалы статьи позволяют установить ключевые механизмы влияния целенаправленной работы со сленгом на развитие интегрированной языковой компетенции и оценить перспективы методического обновления образовательных практик в соответствии с актуальными коммуникативными реалиями цифровой эпохи, определяя целесообразность обращения к полному тексту для получения детализированных рекомендаций по внедрению соответствующих модулей в школьное и вузовское обучение.

Ключевые слова

сленг, языковая компетенция, регистровая дифференциация, социолингвистическая компетенция, педагогический эксперимент.

Введение

Языковая реальность начала XXI века характеризуется стремительной трансформацией коммуникативных практик, в которых сленговые единицы занимают все более заметное место. Английский язык, выполняющий функцию глобального средства межкультурного общения, претерпевает изменения, обусловленные цифровизацией повседневной жизни, глобальной миграцией и формированием новых субкультурных сообществ (Муханов, 2022). Сленг как лингвистический феномен давно перестал восприниматься исключительно как маргинальный пласт лексики, ограниченный рамками молодежных группировок или криминальной среды. Современные исследования в области прикладной лингвистики и лингводидактики фиксируют проникновение сленговых выражений в публицистический дискурс, деловую переписку, академические тексты неформального характера и даже в речь политических лидеров (Потемкина, 2009). Подобная экспансия ставит перед педагогическим сообществом комплекс вопросов, касающихся места сленга в процессе формирования языковой компетенции обучающихся на разных ступенях образования.

Проблема соотношения нормативного языка и его разговорных, в том числе сленговых, вариантов имеет длительную историю в зарубежной и отечественной лингвистике. Работы Э. Парtridge, заложившего фундамент научного изучения английского сленга еще в 1930-х годах, получили продолжение в трудах Дж. Грина, Б. А. Ларина, В. А. Хомякова и других исследователей, рассматривавших сленг с позиций социолингвистики, стилистики и культурологии (Елисеева, 2022). Однако именно в педагогическом контексте отношение к сленгу долгое время оставалось преимущественно негативным: его использование расценивалось как отклонение от нормы, подлежащее коррекции. Между тем лингводидактическая парадигма последних десятилетий, ориентированная на коммуникативный подход, предполагает освоение языка во всем многообразии его регистров и стилистических пластов (Вельдина, 2025). Игнорирование сленговой лексики в учебном процессе создает разрыв между тем языком, который учащиеся изучают в аудитории, и тем, с которым они сталкиваются при просмотре англоязычных медиа, общении с носителями языка в социальных сетях и чтении современной художественной литературы.

Особую остроту данный вопрос приобретает в условиях, когда значительная часть языкового опыта учащихся формируется вне стен учебного заведения. Платформы вроде TikTok, YouTube, Reddit и Twitter ежедневно продуцируют тысячи сленговых единиц, которые стремительно распространяются среди молодежной аудитории и нередко интернационализируются, входя в речевой обиход неносителей языка (Пронина, 2019). Учащиеся старших классов и студенты университетов зачастую владеют обширным запасом сленговых выражений, однако не осознают стилистических ограничений их употребления, что приводит к нарушению регистровой адекватности речи. Неспособность разграничивать ситуации, в которых допустимо использование неформальной лексики, и контексты, требующие нормативного языка, свидетельствует о дефиците социолингвистической компетенции —

одного из ключевых компонентов коммуникативной компетенции в модели Л. Бахмана и М. Канале (Калининченко, 2005). Педагогическая задача в данном случае состоит не в запрете сленга, а в формировании у обучающихся понимания функционального расслоения языка и умения осуществлять осознанный выбор языковых средств в зависимости от коммуникативной ситуации.

Отечественная система обучения иностранным языкам находится в процессе поиска баланса между сохранением нормативной основы преподавания и необходимостью приближения учебного материала к реальной коммуникативной практике. Федеральные государственные образовательные стандарты декларируют формирование иноязычной коммуникативной компетенции, включающей социокультурный компонент, что подразумевает знакомство учащихся с различными формами существования изучаемого языка (Мартынова, 2025). Вместе с тем учебно-методические комплексы, используемые в массовой практике, по-прежнему ориентированы преимущественно на литературную норму, а сленговая лексика представлена в них фрагментарно и бессистемно. Возникающее противоречие между декларируемыми целями образования и реальным содержанием учебного процесса определяет необходимость научного осмысления роли сленга в формировании языковой компетенции и разработки обоснованных методических рекомендаций по его включению в образовательную практику.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составил комплексный подход, объединяющий элементы социолингвистического анализа, контент-анализа учебных материалов и педагогического эксперимента. Эмпирическая база формировалась на протяжении 2022-2024 учебных годов и включала данные, полученные в трех образовательных организациях: двух общеобразовательных школах и одном университете. Общая выборка охватила 247 учащихся старших классов в возрасте 15-17 лет и 118 студентов направления «Лингвистика» первого и второго курсов бакалавриата (Бердникова, 2025). Для определения уровня владения сленговой лексикой и понимания ее стилистических ограничений использовался авторский диагностический инструментарий, включающий лексико-семантический тест, задание на определение регистровой принадлежности высказываний и письменное эссе с последующим анализом стилистической однородности текста.

Контент-анализу были подвергнуты 12 учебно-методических комплексов по английскому языку, применяемых в российских школах и вузах, в том числе линейки «Spotlight», «Starlight», «English File» и «Headway». Целью анализа являлось определение доли и характера представленности сленговых единиц в учебных текстах, упражнениях и глоссариях. Отбор лексических единиц осуществлялся на основании словарей современного английского сленга Дж. Грина и онлайн-ресурса Urban Dictionary с последующей верификацией по Оксфордскому словарю английского языка (Грубин, 2012). Всего в ходе контент-анализа было обработано более 1 400 текстовых фрагментов учебников и около 3 200 лексических единиц в глоссариях.

Педагогический эксперимент проводился в формате квазиэксперимента с контрольной и экспериментальной группами. Экспериментальная группа (62 школьника и 54 студента) в течение одного семестра осваивала специально разработанный модуль, включающий работу со сленговой лексикой в контексте регистровой дифференциации речи. Контрольная группа (58 школьников и 64 студента) занималась по стандартной программе без целенаправленного обращения к сленгу (Мартынова, 2025). Статистическая обработка результатов проводилась с применением критерия Манна–Уитни и коэффициента корреляции Спирмена, что обусловлено ненормальным распределением части полученных данных. Источниковую базу теоретической части исследования составили 68 научных публикаций на русском и английском языках, включая монографии, статьи в рецензируемых журналах и материалы международных конференций.

Результаты и обсуждение

Изучение места сленговых единиц в современном англоязычном коммуникативном пространстве требует прежде всего определения количественных параметров их присутствия в учебных материалах,

поскольку именно учебник остается основным источником языкового ввода для значительной части обучающихся в условиях искусственного билингвизма. Несмотря на то что внеучебное языковое воздействие в эпоху цифровых медиа существенно возросло, формализованный учебный контент продолжает задавать нормативные ориентиры и определять представления учащихся о допустимых границах словоупотребления (Ситников, 2020). В связи с этим первый этап исследования был посвящен количественной оценке представленности сленговой лексики в наиболее распространенных учебно-методических комплексах. Полученные результаты позволяют составить представление о степени разрыва между учебным материалом и реальным языковым узусом (табл. 1).

Таблица 1. Представленность сленговых единиц в учебно-методических комплексах по английскому языку

Учебно-методический комплекс	Общее количество лексических единиц в глоссарии	Количество сленговых единиц	Доля сленговых единиц, %	Количество текстов с элементами сленга	Доля текстов с элементами сленга от общего числа текстов, %
Spotlight 10-11	487	11	2,26	7	4,83
Starlight 10-11	523	19	3,63	12	7,14
English File Upper-Intermediate	614	38	6,19	24	13,71
English File Advanced	571	46	8,06	31	17,42
Headway Upper-Intermediate	548	33	6,02	19	11,18
Headway Advanced	509	41	8,05	27	15,34
Outcomes Upper-Intermediate	492	29	5,89	16	9,47
Outcomes Advanced	468	37	7,91	22	12,94
New English Advanced	534	43	8,05	26	14,61
Cutting Edge Advanced	501	39	7,78	23	13,29
Upstream Proficiency	562	48	8,54	29	16,11
Straightforward Advanced	489	34	6,95	20	11,63

Различия в доле сленговых единиц между отечественными и зарубежными учебно-методическими комплексами оказались весьма существенными. Линейки «Spotlight» и «Starlight», разработанные с учетом требований российских образовательных стандартов, содержат в глоссариях от 2,26 до 3,63 процента сленговых единиц, что примерно в два-три раза ниже аналогичного показателя для зарубежных изданий продвинутого уровня. Средняя доля сленговых единиц по всем зарубежным учебникам уровня Advanced составляет 7,62 процента, тогда как для уровня Upper-Intermediate этот показатель снижается до 6,03 процента, что указывает на определенную зависимость между

заявленным уровнем владения языком и количеством включенных в учебник неформальных лексических единиц.

Соотношение между долей сленга в глоссариях и долей текстов, содержащих сленговые элементы, обнаруживает интересную закономерность. У учебников с минимальной долей сленга в глоссарии (Spotlight 10-11) доля текстов с элементами сленга составляет 4,83 процента, а разрыв между этими двумя показателями составляет около 2,57 процентных пунктов. Для учебников с более высокой концентрацией сленга в глоссарии, например Upstream Proficiency, аналогичный разрыв увеличивается до 7,57 процентных пунктов. Это свидетельствует о том, что по мере повышения уровня учебника сленговые единицы начинают встречаться в текстах чаще, чем они фиксируются в формальных глоссариях, то есть часть сленговой лексики оказывается не систематизированной и не получает дидактического комментария.

Если рассчитать среднее арифметическое по всем двенадцати комплексам, то общая доля сленговых единиц в глоссариях составляет приблизительно 6,61 процента, а доля текстов со сленговыми элементами – 12,31 процента. Разрыв почти в два раза между этими двумя показателями указывает на системную проблему: даже при наличии сленга в учебных текстах он не получает достаточного методического сопровождения в виде включения в глоссарии и целенаправленных упражнений на усвоение.

Следующий аспект исследования связан с диагностикой уровня владения сленговой лексикой у обучающихся. Существенным представлялось не только зафиксировать объем пассивного и активного знания сленга, но и оценить способность учащихся к его адекватной стилистической интерпретации. Лексико-семантический тест включал 40 сленговых единиц, отобранных по критериям частотности и актуальности, а задание на регистровую дифференциацию предлагало учащимся определить стилистическую уместность тех или иных выражений в пяти контекстах различной степени формальности (Шагбанова, 2023). Распределение результатов по уровням владения сленгом и регистровой компетенции отражено в данных, систематизированных для двух категорий обучающихся (табл. 2).

Таблица 2. Результаты диагностики владения сленговой лексикой и регистровой компетенции учащихся

Показатель	Школьники, экспериментальная группа (n = 62)	Школьники, контрольная группа (n = 58)	Студенты, экспериментальная группа (n = 54)	Студенты, контрольная группа (n = 64)
Средний балл лексико-семантического теста (макс. 40) – входная диагностика	14,7	15,1	22,3	21,8
Средний балл лексико-семантического теста – итоговая диагностика	26,4	17,3	33,6	24,1
Прирост по лексико-семантическому тесту, баллы	11,7	2,2	11,3	2,3
Средний балл задания на регистровую дифференциацию	8,9	9,2	14,6	14,3

(макс. 25) – входная диагностика				
Средний балл задания на регистровую дифференциацию – итоговая диагностика	18,7	10,8	22,1	15,9
Прирост по регистровой дифференциации, баллы	9,8	1,6	7,5	1,6
Доля учащихся, допустивших стилистические ошибки в эссе при входной диагностике, %	71,0	72,4	53,7	54,7
Доля учащихся, допустивших стилистические ошибки в эссе при итоговой диагностике, %	29,0	65,5	14,8	48,4

Входные показатели экспериментальных и контрольных групп демонстрируют высокую степень однородности, что подтверждает корректность формирования выборки. Разница средних баллов лексико-семантического теста между экспериментальной и контрольной группами школьников при входной диагностике составляет всего 0,4 балла, а у студентов – 0,5 балла, причем в обоих случаях эти различия статистически незначимы ($p > 0.05$ по критерию Манна-Уитни). Аналогичная картина наблюдается и по заданию на регистровую дифференциацию, где входной разрыв между группами не превышает 0,3 балла. Доля учащихся, допускающих стилистические ошибки в эссе, также практически одинакова для обеих групп на начальном этапе: 71,0 и 72,4 процента у школьников, 53,7 и 54,7 процента у студентов.

Итоговая диагностика выявила принципиально различную динамику. Прирост среднего балла по лексико-семантическому тесту в экспериментальных группах составил 11,7 балла у школьников и 11,3 балла у студентов, тогда как в контрольных группах аналогичный показатель не превысил 2,2-2,3 балла. Абсолютная величина прироста в экспериментальных группах примерно в пять раз превышает показатель контрольных, что говорит о высокой эффективности целенаправленной работы со сленговым материалом. При этом примечательно, что абсолютный прирост оказался практически идентичным у школьников и студентов экспериментальных групп, хотя стартовые позиции различались существенно: 14,7 против 22,3 балла. Это может свидетельствовать о том, что потенциал расширения сленгового словарного запаса в равной мере реализуется у обучающихся с разным исходным уровнем подготовки при наличии адекватной методической поддержки.

Более сложная картина наблюдается по данным регистровой дифференциации. Прирост баллов в экспериментальной группе школьников составил 9,8 балла, а у студентов – 7,5 балла. На первый взгляд парадоксально, что школьники продемонстрировали больший прирост, однако объяснение лежит в различии стартовых позиций: студенты начинали с 14,6 балла из 25 возможных, и их итоговый результат 22,1 балла уже приближается к потолку шкалы, что ограничивает возможности дальнейшего роста. Школьники же стартовали с 8,9 балла, имея значительно больший резерв для улучшения. Снижение доли стилистических ошибок в эссе также оказалось весьма существенным: у школьников

экспериментальной группы она упала с 71,0 до 29,0 процентов, у студентов – с 53,7 до 14,8 процентов. В контрольных группах снижение составило лишь 6,9 и 6,3 процентных пунктов соответственно.

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о тематической структуре сленговых единиц, вызывающих наибольшие затруднения у обучающихся. В ходе анализа результатов лексико-семантического теста было установлено, что степень трудности сленговых единиц определяется не столько их морфологической структурой, сколько культурной обусловленностью семантики (Горошко, 2019). Так, идиоматические сленговые выражения, связанные с реалиями американской или британской молодежной культуры, оказались значительно менее доступными для понимания, чем универсальные интернет-сленгизмы, функционирующие в глобальном цифровом пространстве. Разница в средней результативности по этим двум группам единиц оказалась достаточно выраженной и потребовала детализированного рассмотрения (табл. 3).

Таблица 3. Средняя результативность выполнения заданий лексико-семантического теста по тематическим группам сленговых единиц (итоговая диагностика), %

Тематическая группа сленговых единиц	Школьники, экспериментальная группа	Школьники, контрольная группа	Студенты, экспериментальная группа	Студенты, контрольная группа
Интернет-сленг и цифровая коммуникация (10 единиц)	82,4	56,7	91,3	68,4
Эмоционально-оценочная лексика общего характера (8 единиц)	73,1	48,2	87,9	63,1
Сленг, связанный с американскими культурными реалиями (8 единиц)	54,8	31,6	78,2	52,7
Сленг, связанный с британскими культурными реалиями (7 единиц)	49,3	27,4	72,6	47,3
Профессиональный и академический сленг (7 единиц)	61,2	35,9	83,4	57,8

Результативность по группе интернет-сленга ожидаемо оказалась самой высокой во всех четырех подгруппах обучающихся. Школьники экспериментальной группы правильно идентифицировали 82,4 процента единиц данной категории, а студенты экспериментальной группы – 91,3 процента. Даже в контрольных группах показатели по интернет-сленгу превышают результаты по другим категориям: 56,7 процента у школьников и 68,4 процента у студентов. Разница между экспериментальными и контрольными группами для этой категории составляет 25,7 процентных пунктов у школьников и 22,9 процентных пунктов у студентов, что является наименьшим разрывом среди всех тематических групп.

Наибольший разрыв между экспериментальными и контрольными группами зафиксирован по сленгу, связанному с культурными реалиями. Для американских культурно-обусловленных единиц разница составляет 23,2 процентных пункта у школьников и 25,5 процентных пунктов у студентов. Для британских реалий картина аналогична: 21,9 и 25,3 процентных пунктов соответственно. При этом абсолютная результативность по британскому сленгу ниже, чем по американскому, у всех категорий

обучающихся, что отражает доминирование американского варианта английского языка в медиапространстве, с которым контактируют российские учащиеся (Гайломазова, 024).

Разница между результативностью по интернет-сленгу и сленгу, связанному с британскими реалиями, у школьников контрольной группы достигает 29,3 процентных пунктов, что составляет почти двукратный разрыв. У студентов контрольной группы аналогичная разница равна 21,1 процентных пунктов. Эти данные указывают на глубокую неоднородность сленговой компетенции: обучающиеся могут демонстрировать вполне удовлетворительное знание одних категорий сленга при практически полном незнании других, что формирует искаженное представление как у самих учащихся, так и у преподавателей об их реальном уровне владения неформальной лексикой.

Профессиональный и академический сленг занимает промежуточную позицию, причем разрыв между школьниками и студентами здесь выражен наиболее ярко. Студенты экспериментальной группы показали 83,4 процента результативности по этой категории, тогда как школьники — лишь 61,2 процента. Разница в 22,2 процентных пункта может объясняться тем, что студенты-лингвисты имеют больший опыт чтения академических текстов на английском языке и, следовательно, контактируют с профессиональным сленгом в естественных условиях.

Для оценки взаимосвязи между различными компонентами языковой компетенции и уровнем владения сленгом был проведен корреляционный анализ. Взаимодействие между знанием сленговой лексики, регистровой компетенцией и общим уровнем владения английским языком, определенным на основании результатов стандартизированного тестирования, представляет значительный интерес с точки зрения понимания структуры языковой компетенции (Лисица, 2014). Эта взаимосвязь неочевидна, поскольку теоретически возможна ситуация, при которой высокое знание сленга сочетается с низкой общей языковой компетенцией или, напротив, учащиеся с высоким уровнем грамматической и лексической подготовки плохо ориентируются в неформальном регистре. Корреляционные коэффициенты были рассчитаны для объединенной выборки экспериментальных групп на этапе итоговой диагностики (табл. 4).

Таблица 4. Коэффициенты корреляции Спирмена между показателями языковой компетенции (объединенная выборка экспериментальных групп, $n = 116$)

Пара показателей	Коэффициент корреляции	Уровень значимости (p)
Балл лексико-семантического теста (сленг) – балл регистровой дифференциации	0,74	< 0.001
Балл лексико-семантического теста (сленг) – общий балл стандартизированного теста по английскому языку	0,61	< 0.001
Балл регистровой дифференциации – общий балл стандартизированного теста	0,68	< 0.001
Балл лексико-семантического теста (сленг) – количество стилистических ошибок в эссе	-0,57	< 0.001
Балл регистровой дифференциации – количество стилистических ошибок в эссе	-0,72	< 0.001
Общий балл стандартизированного теста – количество стилистических ошибок в эссе	-0,49	< 0.001

Все полученные корреляции оказались статистически значимыми на уровне $p < 0.001$, что свидетельствует о надежности выявленных связей. Наиболее сильная положительная корреляция (0,74) обнаружена между знанием сленговой лексики и способностью к регистровой дифференциации, что согласуется с гипотезой о том, что осознанное освоение сленга не только не препятствует, но и содействует развитию стилистической чувствительности. Обучающиеся, которые лучше знают сленг,

более точно определяют стилистическую уместность тех или иных выражений в различных коммуникативных контекстах.

Корреляция между знанием сленга и общим уровнем владения языком (0,61) несколько слабее, но также свидетельствует о существенной связи. Это означает, что сленговая компетенция не является изолированным «побочным» навыком, а интегрирована в общую структуру языкового знания (Муханов, 2022). Обратная корреляция между знанием сленга и количеством стилистических ошибок в эссе (-0,57) подтверждает, что расширение сленгового словаря при условии целенаправленной работы над регистрами приводит к снижению числа ошибок в письменной речи.

Наиболее сильная обратная корреляция (-0,72) зафиксирована между баллом регистровой дифференциации и количеством стилистических ошибок. Это вполне логично: способность распознавать регистр высказывания непосредственно связана с умением не допускать стилистических нарушений при порождении собственного текста. Примечательно, что корреляция между общим баллом стандартизированного теста и количеством стилистических ошибок (-0,49) оказалась слабее, чем аналогичный показатель для регистровой дифференциации. Это указывает на то, что стилистическая грамотность в большей степени определяется специфическими навыками работы с регистрами, нежели общим уровнем языковой подготовки.

Наконец, в рамках исследования была проведена оценка динамики субъективного восприятия сленга обучающимися. Этот аспект представляется значимым, поскольку мотивационный и аттитудный компоненты оказывают существенное влияние на эффективность освоения любого языкового материала. Учащимся было предложено оценить свое отношение к включению сленга в учебный процесс, а также степень уверенности в собственной способности корректно использовать неформальную лексику в англоязычной коммуникации. Опросник включал пять утверждений, каждое из которых оценивалось по пятибалльной шкале Лайкерта. Данные, собранные на этапах входной и итоговой диагностики для экспериментальных групп, представлены далее (табл. 5).

Таблица 5. Средние оценки по шкале Лайкерта (1-5) отношения учащихся к включению сленга в учебный процесс (экспериментальные группы)

Утверждение	Школьники, входная диагностика	Школьники, итоговая диагностика	Студенты, входная диагностика	Студенты, итоговая диагностика
Изучение сленга помогает лучше понимать англоязычные медиа	3,94	4,61	4,22	4,78
Знание сленга необходимо для полноценного общения с носителями языка	3,71	4,48	4,09	4,63
Я уверен(а) в своей способности корректно использовать сленг в соответствующих ситуациях	2,38	3,87	2,94	4,31
Включение сленга в учебный процесс повышает мотивацию к изучению английского языка	4,12	4,53	3,87	4,41
Преподаватель должен объяснять различия между формальным и неформальным языком, включая сленг	3,83	4,72	4,31	4,82

По всем пяти утверждениям наблюдается положительная динамика. Наиболее значительный рост средней оценки зафиксирован по утверждению о субъективной уверенности в способности

корректно использовать сленг: у школьников прирост составил 1,49 балла (с 2,38 до 3,87), а у студентов – 1,37 балла (с 2,94 до 4,31). Исходно низкие значения по этому параметру свидетельствуют о том, что до начала эксперимента обучающиеся, даже обладая определенным запасом сленговых единиц, не чувствовали себя достаточно компетентными для их осознанного применения. Целенаправленная работа существенно повысила эту уверенность, причем у студентов итоговое значение 4,31 указывает на формирование достаточно устойчивой позитивной самооценки в данной области.

Утверждение о роли преподавателя в объяснении различий между формальным и неформальным языком получило наивысшие итоговые оценки: 4,72 у школьников и 4,82 у студентов. Прирост по этому утверждению у школьников составил 0,89 балла, у студентов – 0,51 балла. Меньший прирост у студентов объясняется изначально высоким значением (4,31), которое оставляло менее значительный резерв для роста. Тем не менее итоговые оценки по этому пункту близки к максимуму шкалы в обеих категориях, что свидетельствует о формировании у обучающихся устойчивого запроса на систематическую работу с регистровой вариативностью языка в рамках учебного процесса.

Мотивационный компонент также продемонстрировал положительную динамику, хотя его исходный уровень уже был достаточно высоким. Оценка утверждения о том, что включение сленга повышает мотивацию к изучению языка, выросла у школьников с 4,12 до 4,53 балла, а у студентов – с 3,87 до 4,41 балла. Интересно, что на входной диагностике школьники оценивали мотивирующий потенциал сленга выше, чем студенты (4,12 против 3,87), но на итоговой диагностике разрыв сократился до 0,12 балла, что может свидетельствовать о том, что реальный опыт работы со сленговым материалом в академическом контексте оказался для студентов более убедительным, чем их изначальные ожидания.

Совокупность полученных данных формирует достаточно цельную картину, отражающую влияние целенаправленной работы со сленговой лексикой на языковую компетенцию обучающихся. Количественные показатели свидетельствуют о наличии системного разрыва между представленностью сленга в учебных материалах и его распространенностью в реальном коммуникативном пространстве. Средняя доля сленговых единиц в глоссариях даже наиболее продвинутых учебников не превышает 8,5 процентов, тогда как лексикографические исследования фиксируют, что в разговорной речи носителей языка сленговые и коллоквиальные единицы могут составлять до 20–25 процентов словоупотреблений в неформальных контекстах (Потемкина, 2009).

Экспериментальные данные убедительно демонстрируют, что включение сленгового материала в учебный процесс при условии его систематизированной подачи и сопряжения с работой над регистровой дифференциацией не только расширяет лексический запас обучающихся, но и формирует более развитую социолингвистическую компетенцию. Корреляционный анализ показал, что знание сленга положительно связано как с общим уровнем владения языком, так и со способностью к стилистически адекватному речепорождению, а субъективные оценки учащихся подтверждают мотивирующий характер подобной работы и формирование устойчивого запроса на изучение всего многообразия языковых регистров.

Заключение

Полученные в ходе исследования результаты позволяют сформулировать ряд положений, имеющих значение для теории и практики преподавания английского языка. Диагностические данные, собранные на выборке из 365 обучающихся, показали, что исходный уровень владения сленговой лексикой существенно варьируется в зависимости от тематической группы: интернет-сленг распознается с результативностью до 68 процентов даже в контрольных группах, тогда как культурно-обусловленный британский сленг — лишь с результативностью около 27 процентов. Подобная неравномерность формирует искаженную картину реального уровня неформальной лексической компетенции и может вводить в заблуждение как самих учащихся, так и преподавателей, оценивающих их языковую подготовку.

Экспериментальный модуль, реализованный в течение одного семестра, обеспечил прирост баллов по лексико-семантическому тесту на сленг в среднем на 11,5 балла в экспериментальных группах при минимальном изменении в контрольных (около 2,25 балла). Еще более значимым представляется

прирост по заданиям на регистровую дифференциацию: от 7,5 до 9,8 балла в экспериментальных группах при 1,6 балла в контрольных. Эти цифры свидетельствуют о том, что целенаправленное обращение к сленговому материалу в структурированной образовательной среде приводит к качественному изменению стилистической чувствительности обучающихся. Доля учащихся, допускающих стилистические ошибки в письменной речи, сократилась в экспериментальных группах более чем вдвое, что трудно объяснить иначе как эффектом осознанного освоения регистровой вариативности.

Корреляционные данные разрушают устойчивый педагогический миф о том, что знакомство со сленгом «портит» язык учащихся. Коэффициент корреляции 0,74 между знанием сленга и способностью к регистровой дифференциации, а также обратная корреляция -0,57 между знанием сленга и количеством стилистических ошибок указывают на принципиально иную зависимость: расширение диапазона знакомых языковых регистров повышает общую стилистическую компетенцию. Обучающийся, который знает, что выражение принадлежит к сленговому пласту, способен осознанно избегать его в формальном контексте. Обучающийся же, не обладающий этим знанием, рискует употребить сленговую единицу в неуместной ситуации или, напротив, не понять собеседника, использующего неформальную лексику.

Результаты опроса по шкале Лайкерта фиксируют существенный мотивирующий эффект работы со сленгом: рост субъективной уверенности учащихся в собственной коммуникативной компетенции составил до 1,49 балла по пятибалльной шкале. Формирование устойчивого запроса на изучение регистровой вариативности языка (итоговые оценки 4,72-4,82 по соответствующему утверждению) говорит о готовности обучающихся к более глубокому и осознанному взаимодействию с языковым материалом, выходящему за рамки нормативной грамматики и стандартного лексического минимума.

Контент-анализ двенадцати учебно-методических комплексов выявил существенную диспропорцию: средняя доля сленговых единиц в глоссариях составляет 6,61 процента, тогда как в учебных текстах сленговые элементы встречаются в 12,31 процента текстов. Этот двукратный разрыв означает, что часть неформальной лексики присутствует в учебном материале «скрыто», без должного дидактического сопровождения, что ограничивает возможности ее осознанного усвоения. Для отечественных учебников ситуация еще более выражена: доля сленга в глоссариях не превышает 3,63 процента, а доля текстов с его элементами – 7,14 процента, что создает значительный разрыв между учебным и реальным языком. Преодоление этого разрыва требует не механического увеличения количества сленговых единиц в учебниках, а разработки методически обоснованной системы их включения с обязательным сопровождением заданиями на регистровую дифференциацию и стилистический анализ. Опыт проведенного эксперимента показывает, что такая система способна за один семестр существенно изменить как объективные показатели языковой компетенции, так и субъективное восприятие обучающимися собственных коммуникативных возможностей.

Список литературы

1. Бердникова С.А., Гусева Е.П. Сленг как явление современного английского языка // Педагогический форум. 2025. № 1(15). С. 114-116.
2. Вельдина Ю.В., Пасько И.С. Влияние сленга на современный английский язык // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2025. № 3(33). С. 25-28.
3. Гайломазова Е.С., Капраленко Е.О. Особенности перевода англоязычного молодёжного сленга в интернете // Гуманитарные и социальные науки. 2024. Т. 104. № 3. С. 81-85.
4. Горошко О.Н., Малышкина Е.В., Ангелова М.Н. Влияние сленга на интерес к изучению иностранного языка // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 5. С. 48-51.
5. Грубин И.В. Сленг в современном английском языке // Вопросы филологических наук. 2012. № 3. С. 58-59.
6. Елисеева И.А., Атыгай О.А. Влияние английского сленга на культуру молодежи // Наука и производство Урала. 2022. Т. 18. С. 110-112.

7. Калиниченко Э.Б. Иностраный язык и его место в современном русском сленге // Вестник Саратовского госагроуниверситета им. Н.И. Вавилова. 2005. № 2. С. 85-86.
8. Лисица М.В. Сленг в современном английском языке // Педагогическое образование на Алтае. 2014. № 2. С. 630.
9. Мартынова Н.А. Изучение сленга как неотъемлемой составляющей языковой культуры общества // Гуманитарный научный журнал. 2025. № 9-3. С. 299-306.
10. Мартынова Н.А. Сленг как показатель развития языка // Гуманитарный научный журнал. 2025. № 10-2. С. 67-76.
11. Муханов З.А., Возмищева Н.В. Сленгизмы в современном английском языке // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2022. № 1 (22). С. 116-120.
12. Потемкина В.А. Сленг, как составляющая разговорного языка // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 11. С. 153-156.
13. Пронина Н.А. Англоязычный сленг современной молодежи // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2019. Т. 8. № 4. С. 57-59.
14. Ситников Д.О., Шор Г.А. Английский сленг в языке современной молодежи // Оригинальные исследования. 2020. Т. 10. № 10. С. 144-148.
15. Шагбанова Х.С. Особенности сленга при сопоставлении с литературным в английском языке // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 7-1. С. 179-183.

Relevance of slang in contemporary English and its impact on learners' linguistic competence

Olga O. Matson

Assistant of the Department of Foreign Languages
I.G. Petrovsky Bryansk State University
Bryansk, Russia
overtan@mail.ru
ORCID 0000-0003-1474-381X

Nadezhda Yu. Yamshchikova

Lecturer of the Department of Foreign Languages
I.G. Petrovsky Bryansk State University
Bryansk, Russia
ahktbd@mail.ru
ORCID 0000-0002-8410-8937

Received 01.02.2026

Accepted 16.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 81.2

DOI 10.25726/a6164-2107-5847-p

EDN ZUSMXE

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the conditions of the dynamic transformation of communicative practices at the beginning of the 21st century, slang in the English language as a global means of communication ceases to be perceived as a

marginal element and actively penetrates various discursive spheres, including journalism, business communication, and informal academic genres. This phenomenon exacerbates the problem of developing learners' ability to make conscious choices of language registers, since the existing discrepancy between normatively oriented teaching materials and real language experience in digital media leads to violations of stylistic appropriateness in speech and a deficiency in sociolinguistic competence. A comprehensive study, which includes content analysis of popular educational and methodological complexes, diagnostics of the level of slang vocabulary acquisition, and a pedagogical experiment involving 365 schoolchildren and students, reveals the quantitative parameters of this gap: the average proportion of slang units in glossaries constitutes 6.61 percent compared to 12.31 percent of texts containing their elements, with an even more pronounced lag observed in Russian teaching aids. Diagnostic data demonstrate marked thematic heterogeneity in knowledge, whereby Internet slang is mastered significantly more effectively than culturally conditioned units of British and American origin. This creates a distorted perception of learners' communicative readiness. The results of the quasi-experiment using a module oriented toward the integration of slang in the context of register differentiation record a significant increase in lexical-semantic knowledge indicators (an average of 11.5 points) and in the ability for stylistic interpretation (7.5-9.8 points) in the experimental groups compared with the control groups. This is accompanied by a twofold reduction in the proportion of stylistic errors in written speech. Correlation analysis identifies strong positive correlations between slang competence, register sensitivity, and overall language proficiency, alongside a negative correlation with the number of stylistic violations. These findings refute traditional notions regarding the destructive influence of informal lexis. The dynamics of subjective assessments confirm increased motivation, greater confidence in the use of variable linguistic means, and the emergence of a demand for systematic study of the functional stratification of language. Thus, the materials of the article make it possible to identify the key mechanisms by which targeted work with slang influences the development of integrated linguistic competence and to evaluate the prospects for methodological renewal of educational practices in line with current communicative realities of the digital age. This determines the advisability of consulting the full text for detailed recommendations on implementing appropriate modules in both secondary and higher education.

Keywords

slang, linguistic competence, register differentiation, sociolinguistic competence, pedagogical experiment.

References

1. Berdnikova S.A., Guseva E.P. Slang as a phenomenon of the modern English language // Pedagogical forum. 2025. № 1(15). pp. 114-116.
2. Veldina Yu.V., Pasko I.S. The influence of slang on modern English // At the intersection of languages and cultures. Current issues of humanitarian knowledge. 2025. № 3(33). pp. 25-28.
3. Gaylomazova E.S., Kapralenko E.O. Features of translation of English-language youth slang on the Internet // Humanities and social sciences. 2024. Vol. 104. № 3. pp. 81-85.
4. Goroshko O.N., Malyshkina E.V., Angelova M.N. The influence of slang on interest in learning a foreign language // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities. 2019. № 5. pp. 48-51.
5. Grubin I.V. Slang in modern English // Questions of Philological sciences. 2012. № 3. pp. 58-59.
6. Eliseeva I.A., Atygai O.A. The influence of English slang on the culture of youth // Science and production of the Urals. 2022. Vol. 18. pp. 110-112.
7. Kalinichenko E.B. A foreign language and its place in modern Russian slang // N.I. Vavilov Saratov State Agrarian University bulletin. 2005. № 2. pp. 85-86.
8. Lisitsa M.V. Slang in modern English // Pedagogical education in Altai. 2014. № 2. p. 630.
9. Martynova N.A. The study of slang as an integral component of the linguistic culture of society // Humanitarian scientific journal. 2025. № 9-3. pp. 299-306.

10. Martynova N.A. Slang as an indicator of language development // Humanitarian scientific journal. 2025. № 10-2. pp. 67-76.
11. Mukhanov Z.A., Vozdishcheva N.V. Slangisms in modern English // At the intersection of languages and cultures. Current issues of humanitarian knowledge. 2022. № 1 (22). pp. 116-120.
12. Potemkina V.A. Slang as a component of spoken language // Siberian Pedagogical Journal. 2009. No. 11. pp. 153-156.
13. Pronina N.A. English-speaking slang of modern youth // Scientific research and development. Modern communication studies. 2019. Vol. 8. № 4. pp. 57-59.
14. Sitnikov D.O., Shor G.A. English slang in the language of modern youth // Original research. 2020. Vol. 10. № 10. pp. 144-148.
15. Shagbanova H.S. Features of slang when compared with literary in English // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities. 2023. № 7-1. pp. 179-183.

Интеграция цифрового контента в содержание рабочих программ дисциплин в высшем образовании

Алла Николаевна Крамаренко

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры Педагогики и методики дошкольного и начального образования
Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко
Бердянск, Россия
allakramarenko11@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Юлия Александровна Соколова

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Социогуманитарных дисциплин
Самарский государственный медицинский университет
Самара, Россия
ysokolovasamara@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Елена Владимировна Реди

Доцент
Сибирский государственный университет науки и технологий им. ак. М.Ф. Решетнева
Красноярск, Россия
russlen90@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Юлия Хен-Суновна Ким

Старший преподаватель
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
kim_yu@mirea.ru
ORCID 009-006-1507-0986

Поступила в редакцию 25.03.2026
Принята 26.04.2026
Опубликована 30.05.2026

УДК 378

DOI 10.25726/e8221-9397-2973-m

EDN DZFDLP

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В работе актуализируется значимость использования цифрового контента в реализации рабочих программ в вузах. Авторы подчеркивают универсальность цифровых технологий в преподавании дисциплин различных циклов (естественнонаучных, точных, социогуманитарных). Переход к цифровой дидактике (теории и методике обучения) обуславливает необходимость включения соответствующих технологий в обучение, овладение педагогами инновационными интернет-технологиями, становления у студентов соответствующих компетенций. Данная тенденция затрагивает все процессы в высшем образовании и отражается как в педагогической деятельности, так и в отражающей ее документации. Не

исключением являются и рабочие программы различных дисциплин, где цифровой контент интегрирован в содержание лекционных, практических и лабораторных занятий, в фонды оценочных средств. Разбираются основные направления интеграции цифрового контента в содержание рабочих программ: разделы, формы реализации, а также период включения в работу. Подобные технологии имеют множество преимуществ и поэтому включение в рабочие программы и их реализацию актуально и востребовано. Безусловно, интегрируя традиционные и цифровые методы в содержание различных дисциплин, необходимо учитывать их специфику, возможные риски и проблемы, связанные с применением.

Ключевые слова

рабочая программа, фонд оценочных средств, система дистанционного обучения, личный кабинет, интернет-ресурсы, содержание учебной дисциплины, цифровой контент, методы контроля, оценка знаний.

Введение

Тенденции цифровизации в высшем образовании способствуют интеграции цифрового контента, интернет-ресурсов во все компоненты образовательного процесса. Использование подобных технологий позволяет сделать обучение более интересным, доступным и эффективным, способствует повышению мотивации студентов к поиску новой информации, самостоятельному овладению навыками работы с образовательными платформами, использованию тестов, оценочных систем для текущей проверки знаний.

Интеграция в образовательный процесс цифровых технологий позволяет обеспечить не только полноту материала, доступность обучения, но и объективность, непредвзятость контроля качества знаний, возможность текущей и итоговой аттестации в случаях дистанционного обучения, объективной невозможности студентов присутствовать на занятии.

Некоторые исследователи (Морзе, 2014; Приходько, 2025) отмечают, что смешанное (традиционное и цифровое) обучение стало реальностью, которая оптимизирует образовательный процесс. Поэтому, конечно, цифровые технологии необходимы к интеграции в высшее образование, однако, с учетом их специфики, направленности обучения. Ориентируясь на это, важно понимать, что использование электронных ресурсов, образовательных платформ должно происходить не спонтанно, а систематизировано, отражаясь в документах. Рассматривая текущую документацию преподавателя вуза, можно отметить, что одним из основных документов является рабочая программа, в которой и закрепляются структурные и содержательные моменты дисциплины. Поэтому, соответственно, элементы цифровизации должны быть включены и в тематический план, и в раздел для самостоятельной работы студентов, и в фонды оценочных средств, постепенно расширяя «поле» для цифрового контента. Это позволяет осуществить переход к цифровому вузу, удовлетворить различные образовательные потребности студентов.

Целью данной работы возможно определить конкретизацию возможностей интеграции цифрового контента в содержание рабочих программ дисциплин в высшем образовании. Объектом является включение цифровых технологий в высшее образование, предметом – цифровые элементы в содержании рабочих программ.

Материалы и методы исследования

В качестве теоретической базы были использованы публикации, иллюстрирующие значимость использования цифровых ресурсов в высшем образовании (Абдуллаев, 2019; Витченко, 2024; Тураева, 2025). Они позволяют актуализировать формирование цифровых компетенций у преподавателей и студентов, отражают эффективность включения в рабочий процесс.

Не менее интересными представляются и работы, отражающие положения цифровой дидактики: Л.М. Семенова, А.Г. Широколобова. Данные авторы делают акцент на том, что цифровая методика обучения с недавних пор может рассматриваться не как инновация в образовании, а как объективно

обусловленная необходимость и поэтому нуждается не только в подробном исследовании, но и в совершенствовании (Семенова, 2020; Широколобова, 2024).

Особое внимание необходимо уделить публикациям исследователей о содержании и специфике рабочих программ в высшем образовании (Аманжолов, 2019; Дранюк, 2023; Колчина, 2020; Мамонтова, 2019), которые, собственно, и позволят детально изучить предмет исследования.

Результаты и обсуждение

Реализация модели, основанной на интеграции традиционных и цифровых технологий, как отмечает А. Г. Широколобова (Широколобова, 2024), изначально получила широкое распространение в крупнейших российских вузах и теперь эта практика транслирована практически на все учебные заведения. Данный автор характеризует цифровизацию с двух сторон: в качестве средства, позволяющего оптимизировать образовательный процесс, и как фактора, который способствует возникновению целого ряда сложностей, в частности, связанных с закреплением цифровых ресурсов, методов в рабочей документации преподавателя и в дальнейшей реализации. Мы считаем, что эту проблематику необходимо рассматривать не как препятствие для профессиональной деятельности преподавателя, а в качестве «отправной точки» для моделирования образовательного процесса, его составляющих, в том числе, рабочих программ, курсов для самостоятельного обучения, а также для разработки инновационных онлайн-программ для текущего контроля знаний студентов.

На настоящий момент студенты большинства вузов страны имеют возможность получать необходимый материал не только от преподавателей, но и из системы дистанционного обучения в вузе. Каждое учебное заведение имеет свою образовательную платформу, на которой образовательный процесс «продублирован» практически полностью. Поэтому, заходя в личный кабинет, студент может как ознакомиться с содержанием лекции, так и выполнить задание, отправить его, а также пройти текущую аттестацию в случае болезни, нахождения на стажировке, проживая в другой стране (иностранные студенты).

Однако, вышеуказанные компоненты образовательного процесса необходимо не просто спонтанно включать в обучение: их необходимо обоснованно, структурированно отразить в рабочей программе дисциплины, апробировать реализацию, и возможно, внести коррективы в содержание.

Прежде чем приступить к детальному изучению содержания цифрового контента в рабочих программах, необходимо концептуальное обоснование процесса цифровизации. В данном случае важно упомянуть понятие «цифровая дидактика» и то, что касается рабочих программ как средства отражения методики преподавания. Как подчеркивает Л.М. Семенова (Семенова, 2020), специфика данной концепции отражает приведение в цифровой формат традиционных средств и методов обучения, однако их разрозненное, ситуативное применение не позволяет говорить о целостном образовательном процессе. Подобные «очертания» процесс обучения приобретает, когда цифровые дидактические средства включены в материалы для лекций, семинаров, в средства контроля знаний, прошли экспертную оценку и готовы к реализации.

В этом контексте М.М. Мирончев (Мирончев, 2022) вводит новое понятие «методологическая рамка», которое позволяет «очертить» границы преподавания той или иной дисциплины, интегрируя традиционные, фундаментальные теории и инновационные технологии. Мы считаем, что в пространстве цифрового контента это возможно сделать наиболее комфортно и эффективно. Поиск необходимой информации упрощается, при помощи различных средств, в том числе, искусственного интеллекта проводится необходимый анализ, и обработка информации и на этой основе принимаются решения учебных задач. Это активизирует мыслительную деятельность студентов, мотивирует преподавателей к обновлению содержания рабочих программ дисциплин.

Являясь неотъемлемым компонентом дидактики, рабочие программы имеют четкую структуру, требования к разделам и содержанию и конечно, включая в них цифровой контент, необходимо понимать, какое место они занимают в методике преподавания. По мнению И.Ю. Мамонтовой (Мамонтова, 2019) в дидактику обязательно включены способы критериальной оценки эффективности реализации рабочих программ, которые отражаются не только в рейтинге и баллах студентов, но и в том,

насколько данная программа актуальна, способна удовлетворить современные образовательные запросы студентов. И дело не только в обновлении содержательного наполнения дисциплины (у точных, базовых технических наук оно достаточно стабильно), а в модернизации методического компонента, приемов преподавательской деятельности. В данном случае интеграция цифровых технологий является фактором, способствующим повышению эффективности реализации тех тем, разделов, что запланированы в рабочей программе, так как некоторые из них могут быть определены для самостоятельного изучения, в качестве дополнительных направлений углубленного изучения дисциплины. Экспертная оценка позволяет определить соответствие структуры программы существующим требованиям к компетенциям, выявить проблемы и потенциал для улучшения программы. Также очень важно понимать насколько программа обеспечивает студентам возможности для самореализации, соответствует их запросам, актуальна и современна.

М.М. Сорокина, А.В. Савин, С.В. Чиспиков и соавторы (Сорокина, 2022) актуализируют проблему, которая находит свое выражение в части рабочей программы, где происходит распределение почасовой нагрузки в изучении дисциплины. Авторы отмечают дисбаланс, выражающийся в максимальном количестве часов аудиторных занятий и минимизации части самостоятельной работы студентов (СРС). Это обусловлено насыщенным информационным содержанием программы, тем, что в программу включено такое количество тем, которое студенты не всегда могут освоить в аудитории. Именно поэтому разделы, включающие самостоятельную учебную деятельность, крайне необходимы. Это может способствовать не только повышению мотивации студентов, т.к. темп и объем усвоения материалов индивидуален, но и снижению фактической нагрузки на преподавателей, позволяя перераспределять время между аудиторными занятиями и методической работой, оптимизируя профессиональную деятельность.

Как отмечают вышеуказанные авторы, мониторинг содержания рабочих программ в высшем образовании указывает на важность и необходимость усовершенствования системы управления планированием образовательного процесса учреждения высшего образования и его информатизации. Полученные данные отражают технические и методические проблемы, которые возникают при разработке рабочих программ:

- дисбаланс перечня и объема тем и количества аудиторных часов для их изучения;
- сложности с поиском актуальных образовательных ресурсов традиционного и цифрового характера;
- дальнейшие сложности при включении дисциплин в расписание (невозможность пропорционального распределения нагрузки для студентов по количеству пар и тому объему материала, который задан в рабочей программе);
- отсутствие методической базы по некоторым темам, разделам, которые требуют концептуального обоснования.

Именно указанные противоречия и обуславливают необходимость включения цифровых компонентов в рабочие программы, т.к. в неизменном виде способствуют возникновению препятствий для эффективной организации образовательного процесса.

Анализируя содержание рабочих программ в вузе, М. Доаа (Доаа, 2025) говорит о необходимости оценивания их качества, результативности и комфортности для преподавателей и студентов. Проведение регулярной экспертной оценки ориентировано на актуализацию проблем, которые могут быть выявлены в программах (устаревшая информация, неэффективные методики преподавания, недостаточно полные фонды оценочных средств). В связи с этим возникает необходимость их обновления, интеграции нового контента, в том числе, и цифрового. И это обязательно необходимо отражать в различных структурных элементах рабочей программы, начиная с пояснительной записки, где определяется не только место изучаемой дисциплины в системе обучения, но и обоснование средств и методов преподавания. Современная экспертиза эффективности рабочих программ имеет качественное отражение в образовательных результатах студентов (баллы, рейтинги). Однако, данные показатели косвенны, так как не позволяют напрямую анализировать содержание самой программы как дидактической единицы.

В связи с этим А.Р. Тураева и А.А. Халидов (Тураева, 2025) разработали систему критериев, позволяющих определить полноту содержательного наполнения рабочих программ по различным дисциплинам. По результатам исследования, проведенного в Белорусском государственном университете, среди наиболее значимых были названы:

- полнота и системность материалов рабочей программы, которые не только обеспечивают реализацию учебного плана направления подготовки, но и формирование универсальных, общепрофессиональных и специальных компетенций у студентов. При этом материал должен быть разноуровневым, более глубоким, чем преподаваемый в аудиторных занятиях и адаптирован к специфике вуза. В цифровом пространстве редактирование контента наиболее эффективно и целесообразно, так как одной программой в качестве основы могут пользоваться разные преподаватели, редактируя и дополняя содержание;

- стимулирование когнитивной активности студентов, которое возможно преимущественно за счет цифровых средств, так как тесты, челленджи, квесты, работа в виртуальном пространстве способны заинтересовать студентов, побудить их к поиску дополнительного материала и выработке новых решений учебных задач;

- гибкость навигации при поиске учебного материала обеспечивается путем включения в цифровые компоненты рабочей программы ссылок, гиперссылок, использования облачных хранилищ;

- возможность скорректировать образовательный контент под индивидуальную траекторию обучения студентов, которые либо имеют особые образовательные потребности, либо более глубоко изучают дисциплину, занимаются научной, творческой деятельностью.

Указанные критерии в полной мере подтверждают актуальность изменения содержания рабочих программ вне зависимости от направления подготовки: естественнонаучного, точного, социогуманитарного.

Некоторые авторы (Аманжолов, 2019; Витченко, 2024) уделяют максимальное значение тем разделам рабочей программы, в которых применение цифрового контента наиболее целесообразно: к примеру, блоки, подразумевающие самостоятельную работу, текущую аттестацию по каждой теме, а также включение цифровых ресурсов в фонды оценочных средств.

В контексте аттестационных мероприятий предлагается разработка либо использование готовых электронных тестов, различных диагностических методик, которые позволяют провести экспресс-диагностику знаний после изученной темы. Достаточно удобным представляется внесение данных методов непосредственно в электронный вариант программы: практически все вузы для этого имеют собственные платформы («Звезда», «1С-кафедра», «Arm-кафедра» и пр.), на которых размещены, редактируются и обновляются рабочие программы. Это достаточно комфортно, так как ссылки, гиперссылки на ресурсы можно размещать прямо в данной программе, как и ту информацию, которая может располагаться в облачных хранилищах. Необходимые компоненты (темы, разделы, аттестационные и дополнительные учебные материалы) автоматически копируются в систему дистанционного обучения вуза, и заходя в личный кабинет, каждый студент получает возможность не только обучения в удобном режиме, выполнения необходимых заданий в случае отъезда, болезни, но и контроля своей успеваемости, подсчета баллов, рейтинга.

Такие же, но более расширенные возможности имеются и у преподавателя, который может определить по текущей аттестации, оценкам за модульные работы, какие темы, разделы вызывают наибольшие трудности, а что, наоборот, необходимо давать более углубленно. Преимущества цифровизации фондов оценочных средств как компонентов рабочих программ заключаются в том, что преподаватель разрабатывает самостоятельно либо использует готовые оценочные методики, определяя актуальность именно для данной аудитории студентов, адаптируя регулярно под специфику группы, добавляя новый материал.

Требования к современным фондам оценочных средств (Дранюк, 2023) обуславливают необходимость обновления и самого содержания рабочих программ. Как утверждают А.Р. Тураева, А.А. Халидов, А.Л. Ткаченко (Тураева, 2025), основой содержания современных рабочих программ должны стать цифровые учебно-методические комплексы, в которые включен и тематический план, и краткое

содержание курса, и оценочные средства, и, конечно же перечень материалов и ресурсов, которыми необходимо пользоваться при обучении.

Цифровые учебно-методические комплексы способствуют не только оптимизации включения цифрового контента в рабочие программы, но и позволяют достичь более глобальных целей, таких, например, как реализация национальной программы «Цифровая экономика России» (Тураева, 2025), которая затрагивает практически все сферы жизнедеятельности, в том числе и высшее образование. В качестве методологической основы интеграции цифровых компонентов в учебные комплексы, в рабочие программы вышеуказанные исследователи предлагают использовать разработанную ими «Карту изучения дисциплины» в цифровом виде, включающую электронные учебно-методические пособия, реальные практические кейсы для самостоятельной работы, презентации, тесты – все то, что студенты могут использовать самостоятельно после лекций для подготовки к семинарским и лабораторным занятиям.

Н.В. Морзе (Морзе, 2014) определяет интеграцию цифрового контента в содержание рабочих программ в качестве первого шага на пути к созданию цифрового университета, в котором должны эффективно сочетаться различные средства и технологии обучения. Преподаватель, безусловно, продолжает оставаться основным источником пополнения академических ресурсов, однако ему на помощь приходят цифровые средства, к примеру, искусственный интеллект, который анализирует содержание рабочих программ в электронной системе вуза и осуществляет подбор учебного материала, своевременно удаляет устаревшую информацию. Мы можем согласиться с данной точкой зрения, однако подчеркиваем значимость учета указанных ранее проблем и необходимость совершенствования методической и цифровой подготовки преподавателя как основного субъекта образовательного процесса.

Заключение

Подытоживая результаты работы, необходимо отметить, что цель исследования была достигнута: были конкретизированы возможности интеграции цифрового контента в содержание рабочих программ дисциплин в высшем образовании. Они заключаются в том, что преподаватель может своевременно корректировать содержание, обновлять и дополнять методы и приемы обучения, создавать уникальные цифровые учебно-методические комплексы, которые в дальнейшем можно использовать либо целиком, либо отдельные их элементы.

В работе были определены критерии результативности рабочих программ с цифровым контентом, позволяющие оценить не только знания и умения студентов как образовательный результат (что преимущественно и является на настоящий момент основой экспертной оценки программ), а их содержание, структуру и актуальность для современных вузов.

Однако, необходимо подчеркнуть, что при интеграции цифрового контента в программы важно помнить о рисках и сложностях, которые ее сопровождают и основой их минимизации служит повышение уровня профессиональной, методической и цифровой компетенции преподавателей.

Список литературы

1. Абдуллаев Ф.А. Интеграция цифровых образовательных ресурсов в образование: педагогические условия моделирования электронной службы // Молодой ученый. 2019. № 5(243). С. 152-154.
2. Аманжолов С.А., Карев Б.А. Средства и методы контроля знаний студентов в цифровой образовательной среде вуза при изучении инженерно-графических дисциплин // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 1. С. 1-5.
3. Витченко О.В., Абрамова А.И. Актуальность и возможности цифровых технологий в образовательном процессе современного вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 1. С. 1-10.
4. Доаа М. Подходы к критериальному оцениванию рабочих программ учебных курсов в вузе // Преподаватель XXI век. 2025. № 1-1. С. 54-63.

5. Дранюк О.И., Крафт Н.Н., Баяева Т.Е. Актуализация рабочих программ дисциплин в условиях цифровизации высшего образования в сфере физической культуры и спорта // Теория и практика физической культуры. 2023. № 5. С. 57-59.
6. Колчина А.А., Авдеева Н.В. Организация внутренней экспертизы рабочих программ учебных дисциплин // Человек и образование. 2020. № 1(62). С. 39-43.
7. Ломаско П.С. Классификация цифровых компетенций для педагогического дизайна онлайн-курсов на основе смарт-подхода // Открытое образование. 2025. № 5. С. 22-34.
8. Мамонтова И.Ю. Методологические аспекты анализа рабочих программ // Московский экономический журнал. 2019. № 13. С. 783-787.
9. Мирончев М.М. Методологическая рамка обучения на рабочем месте в высшей школе // Экономические исследования. 2022. № 1. С. 1-7.
10. Морзе Н.В., Глазунова Е.Г. Способы интеграции цифрового контента в электронном учебном курсе // Открытое и дистанционное образование. 2014. № 1. С. 537-544.
11. Приходько Е.В. Цифровой образовательный контент в рамках реализации реверсивной тактики преподавателя СПО // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2025. № 2(26). С. 79-91.
12. Семенова Л.М. Динамика цифровой дидактики в условиях трансформации высшего образования. Ч. 2 // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. С. 1-10.
13. Сорокина М.М., Савин А.В., Чиспиков С.В., Симукова С.В., Моисеев Н.В. Информатизация процессов профессионального образования для становления системы аттестации в высшем учебном заведении // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 3(49). С. 265-274.
14. Тураева А.Р., Халидов А.А., Ткаченко А.Л. Разработка и внедрение цифровых учебно-методических комплексов для повышения самостоятельности студентов // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 4(113). С. 161-164.
15. Широколова А.Г. Технология смешанного обучения в высшей школе на основе принципов цифровой дидактики // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2024. № 1. С. 77-86.

Integration of digital content into the content of working disciplines in higher education

Alla N. Kramarenko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education

P.D. Osipenko Azov State Pedagogical University

Berdyansk, Russia

allakramarenko11@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Julia A. Sokolova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Socio-Humanitarian Disciplines

Samara State Medical University

Samara, Russia

ysokolovasamara@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Elena V. Redi

Docent

Academician M.F. Reshetnev Siberian State University of Science and Technology

Krasnoyarsk, Russia

russlen90@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Julia H. Kim

Senior Lecturer

MIREA – Russian Technological University

Moscow, Russia

kim_yu@mirea.ru

ORCID 009-006-1507-0986

Received 25.03.2026

Accepted 26.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 378

DOI 10.25726/e8221-9397-2973-m

EDN DZFDLP

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The paper emphasizes the importance of using digital content in the implementation of course syllabi at universities. The authors stress the universal nature of digital technologies in teaching disciplines of various cycles (natural sciences, exact sciences, and socio-humanitarian disciplines). The transition to digital didactics (theory and methodology of teaching) makes it necessary to incorporate relevant technologies into instruction, to master innovative Internet technologies by teachers, and to develop the corresponding competencies among students. This trend affects all processes in higher education and is reflected both in teaching activities and in the documentation that supports them. Working programs of various disciplines are no exception: digital content is integrated into lectures, practical and laboratory classes, as well as into assessment tools. The main directions of integrating digital content into work programs are analyzed, including sections, implementation formats, and the period of inclusion. Such technologies have many advantages; therefore, their inclusion in working programs and their implementation is relevant and in demand. At the same time, while integrating traditional and digital methods into the content of various disciplines, it is necessary to take into account their specific features, as well as the risks and problems associated with their use.

Keywords

working program, fund of assessment tools, distance learning system, personal account, Internet resources, content of a discipline, digital content, control methods, assessment of knowledge.

References

1. Abdullaev F.A. Integration of digital educational resources into education: pedagogical conditions for modeling an electronic service // Young scientist. 2019. № 5(243). pp. 152-154.
2. Amanzholov S.A., Karev B.A. Means and methods of controlling students' knowledge in the digital educational environment of the university when studying engineering and graphic disciplines // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2019. № 1. pp. 1-5.

3. Vitchenko O.V., Abramova A.I. Relevance and opportunities of digital technologies in the educational process of a modern university // World of science. Pedagogy and psychology. 2024. Vol. 12. № 1. pp. 1-10.
4. Doaa M. Approaches to the criterion-based assessment of course syllabi at a university // Teacher of the 21st Century. 2025. № 1-1. pp. 54-63.
5. Dranyuk O.I., Kraft N.N., Baeva T.E. Updating discipline work programs in the context of higher education digitalization in the field of physical culture and sports // Theory and practice of physical culture. 2023. No. 5. pp. 57-59.
6. Kolchina A.A., Avdeeva N.V. Organization of internal review of academic discipline work programs // Human and education. 2020. № 1(62). pp. 39-43.
7. Lomasko P.S. Classification of digital competencies for the instructional design of online courses based on a smart approach // Open education. 2025. № 5. pp. 22-34.
8. Mamontova I.Yu. Methodological aspects of the analysis of work programs // Moscow economic journal. 2019. № 13. pp. 783-787.
9. Mironchev M.M. Methodological framework of workplace learning in higher education // Economic research. 2022. № 1. pp. 1-7.
10. Morze N.V., Glazunova E.G. Methods of integrating digital content into an electronic training course // Open and distance education. 2014. № 1. pp. 537-544.
11. Prihodko E.V. Digital educational content within the implementation of the reverse teaching tactics of a secondary vocational education teacher // Kaliningrad bulletin of education. 2025. № 2(26). pp. 79-91.
12. Semenova L.M. Dynamics of digital didactics in the conditions of higher education transformation. Part 2 // World of science. Pedagogy and psychology. 2020. № 4. pp. 1-10.
13. Sorokina M.M., Savin A.V., Chispiyakov S.V., Simukova S.V., Moiseev N.V. Informatization of professional education processes for the formation of an attestation system in a higher educational institution // Education management: theory and practice. 2022. № 3(49). pp. 265-274.
14. Turaeva A.R., Khalidov A.A., Tkachenko A.L. Development and implementation of digital educational and methodological complexes to increase students' independence // World of science, culture, education. 2025. № 4(113). pp. 161-164.
15. Shirokolobova A.G. Technology of blended learning in higher education based on the principles of digital didactics // Samara University bulletin. History, pedagogy, philology. 2024. № 1. pp. 77-86.

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Совершенствование методики преподавания дисциплин «математический анализ» и «линейная алгебра и аналитическая геометрия» на основе анализа больших данных в LMS вуза

Рената Юрьевна Гурниковская

Кандидат педагогических наук, доцент

МИРЭА – Российский технологический университет

Москва, Россия

prepodavatel.vuza@bk.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Тимур Васильевич Луговой

Старший преподаватель

Академия гражданской защиты МЧС России

Москва, Россия

Lugovoy@bk.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Анна Павловна Новодерова

Кандидат физико-математических наук

МИРЭА – Российский технологический университет

Москва, Россия

NovoderovaAnna@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Майрам Чоршанбиевна Чорбаншиева

Кандидат физико-математических наук, доцент

Академия гражданской защиты МЧС России

Москва, Россия

M-Chorshanbieva@bk.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Виктория Леонидовна Шимитило

Кандидат технических наук, профессор

Академия гражданской защиты МЧС России

Москва, Россия

VL_schimitilo@bk.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.02.2026

Принята 16.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 378.147

DOI 10.25726/y2355-1364-0693-z

EDN PBYJJW

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В эпоху цифровой трансформации высшего образования системы управления обучением (LMS) накапливают огромные массивы данных об учебной деятельности студентов. Однако до сих пор эти сведения редко используются для системного совершенствования преподавания фундаментальных математических курсов. В статье предлагается подход к повышению эффективности обучения по дисциплинам «Математический анализ» и «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» на основе анализа больших данных (BigData), генерируемых в LMS вуза. Описываются методы сбора, очистки и кластеризации данных, построение предиктивных моделей для идентификации студентов «группы риска», а также создание адаптивных сценариев обучения. Приводятся результаты пилотного внедрения разработанной методики в техническом университете ($n=487$), демонстрирующие повышение среднего балла на 0,36–0,34 пункта и снижение доли отчисленных на 4,2 процентных пункта. Особое внимание уделяется интеграции предложенного подхода с современными исследованиями в области информационно-образовательной среды. Обсуждаются педагогические условия, ограничения и перспективы использования аналитики обучения для персонализации математической подготовки инженерных кадров.

Ключевые слова

математический анализ, линейная алгебра и аналитическая геометрия, большие данные, LMS, Moodle, аналитика обучения, персонализация, методика преподавания, высшее образование, информационно-образовательная среда.

Введение

Современный этап развития отечественной системы высшего образования характеризуется активным внедрением цифровых технологий в учебный процесс. Системы управления обучением (LMS) стали привычным инструментом организации аудиторной и самостоятельной работы студентов. В ведущих технических вузах России платформы Moodle, Canvas, Blackboard и другие используются для размещения учебных материалов, проведения тестирований, организации форумов и вебинаров. Однако, как показывает практика, потенциал этих систем далеко не исчерпан. Одним из наиболее перспективных, но пока слабо используемых направлений является анализ больших данных (BigData), накапливаемых в журналах событий LMS (Гурниковский, 2024а; Гурниковский, 2024б).

Под большими данными в образовании понимают совокупность цифровых следов, оставляемых студентами в процессе взаимодействия с электронной образовательной средой: количество входов в курс, время, затраченное на выполнение заданий, количество попыток, результаты тестирований, активность на форумах, навигационные маршруты и т.д. (Новодерова, 2024; Новодерова, 2025). Объемы таких данных в масштабах вуза могут достигать миллионов записей за семестр. Игнорирование этой информации равносильно отказу от важного диагностического ресурса.

Особую значимость анализ больших данных приобретает для фундаментальных математических дисциплин, в частности для «Математического анализа» и «Линейной алгебры и аналитической геометрии». Эти курсы традиционно относятся к числу наиболее сложных для студентов инженерных и естественнонаучных направлений. Высокий уровень абстракции, необходимость овладения большим объемом вычислительных алгоритмов и доказательных рассуждений, а также междисциплинарные связи с физикой, механикой, информатикой – все это создает серьезные барьеры для значительной части обучающихся (Высоцкая, 2024; Антипова, 2024). Как отмечают исследователи, количество академических задолженностей по математическому анализу в 1,5-2 раза выше, чем по другим дисциплинам естественнонаучного цикла (Андреев, 2021).

В то же время методика преподавания этих курсов во многих вузах продолжает базироваться на эмпирических обобщениях и интуитивных представлениях преподавателя. Решения о дифференциации заданий, дополнительной поддержке отдельных студентов или изменении темпа лекций чаще всего принимаются на основе личного опыта, а не на основе объективных цифровых данных. Это создает разрыв между имеющимися возможностями LMS и реальной педагогической практикой.

Цель настоящей работы – разработать, обосновать и экспериментально проверить методику совершенствования преподавания математического анализа и линейной алгебры и аналитической геометрии, основанную на анализе больших данных, накапливаемых в LMS вуза. В качестве гипотезы выдвигается предположение о том, что использование предиктивной аналитики и адаптивных сценариев обучения позволяет своевременно выявлять студентов «группы риска», индивидуализировать их учебную нагрузку и тем самым повышать общую успеваемость и снижать отсев.

Термин «аналитика обучения» (LearningAnalytics) получил широкое распространение в последние годы. Под аналитикой обучения понимают измерение, сбор, анализ и представление данных об учащихся и контексте их обучения с целью оптимизации образовательного процесса (Гурниковский, 2024). В рамках этого направления выделяют четыре уровня анализа:

1. дескриптивный (что произошло?),
2. диагностический (почему произошло?),
3. предиктивный (что произойдет?)
4. предписывающий (как повлиять на результат?) (Гурниковский, 2024).

Применительно к преподаванию математических дисциплин наиболее востребованными являются предиктивный и предписывающий уровни. Они позволяют не только констатировать факт низкой успеваемости, но и заранее прогнозировать ее, а также предлагать студентам персонализированные рекомендации. В зарубежной практике уже накоплен значительный опыт использования аналитики для повышения удержания студентов (retentionrate). В российских условиях такие исследования активно развиваются, о чем свидетельствуют публикации последних лет (Высоцкая, 2024а; Высоцкая, 2024б; Гурниковский, 2024).

Для эффективного применения аналитики важно учитывать особенности конкретных дисциплин. Математический анализ и линейная алгебра и аналитическая геометрия обладают рядом характеристик, делающих их особенно чувствительными к методам анализа данных:

Пошаговый характер усвоения. Понимание предела, производной, определенного интеграла, собственных векторов и собственных значений требует последовательного овладения предшествующими понятиями. Пропуск одного звена ведет к неспособности усвоить последующий материал. Аналитика позволяет отслеживать «узкие места» на ранних этапах, фиксируя, например, многократные неудачные попытки при решении задач на вычисление предела или нахождение обратной матрицы (Гурниковский, 2024; Гантц, 2025).

Большой объем практических заданий. Студенты решают десятки и сотни задач. В LMS можно фиксировать не только итоговый результат, но и время выполнения, количество попыток, использование подсказок, переходы между различными типами заданий. Эти параметры являются информативными предикторами успеха. Как показано в работе (Ветренко, 2024), дифференцированное обучение математическому анализу с использованием Moodle позволяет повысить эффективность самостоятельной работы.

Высокая гетерогенность исходной подготовки. Студенты одного потока могут иметь существенно разный уровень школьной математической подготовки. Кластеризация на основе начального тестирования позволяет дифференцировать задания. Это согласуется с идеями, высказанными в исследованиях по формированию индивидуальных образовательных траекторий (Гурниковская, 2025а; Гурниковская, 2025б).

Кроме того, важным аспектом является коммуникативная составляющая информационно-образовательной среды. Как отмечается в современных работах (Гурниковская, 2025а; Гурниковская, 2025б), грамотно организованная среда способствует не только передаче знаний, но и развитию навыков взаимодействия, что критически важно для совместного решения сложных математических проблем. Возможности LMS для организации дискуссий, групповых проектов и взаимного рецензирования также могут быть проанализированы с помощью методов аналитики (например, анализ активности на форумах).

В российской науке интерес к проблематике образовательной аналитики активно растет. В работах 2024-2025 годов рассматриваются различные аспекты применения цифровых платформ в

обучении математическим дисциплинам. Так, в статье (Антипова, 2024) обсуждается компетентностный подход в обучении студентов в рамках дисциплин «Линейная алгебра» и «Математический анализ». Авторы подчеркивают необходимость перехода от традиционной модели к персонализированной, основанной на данных. Исследование (Высоцкая, 2024) посвящено активизации самостоятельной деятельности курсантов и студентов с использованием цифровых платформ в рамках курса математического анализа. В работах (Гурниковский, 2024а; Гурниковский, 2024б) анализируется влияние цифровизации на качество образования и развитие навыков самоорганизации. Особого внимания заслуживают публикации, в которых описывается опыт использования конкретных инструментов: Moodle, Mathcad, WebTutor и Maple (Гурниковская, 2025а; Гурниковская, 2025б; Гурниковская, 2025в). В этих работах показано, что интеграция систем компьютерной алгебры с LMS позволяет не только автоматизировать проверку, но и проводить глубокий анализ ошибок. Настоящее исследование опирается на накопленный опыт и развивает его в направлении использования методов анализа больших данных.

Важный вклад в понимание факторов академической неуспеваемости по математическим дисциплинам вносят работы А.А. Андреева и О.В. Морозова (Андреев, 2021), в которых на основе эмпирических данных выделяются ключевые предикторы отсева. А.А. Темербекова и И.В. Чугунова (Темербекова, 2022) предлагают модель адаптивного обучения математике в электронной среде, которая близка по духу к разрабатываемой нами методике. Вопросы аналитики обучения в системах управления образовательным процессом рассматриваются в работе С.В. Зенкиной и О.П. Панкратовой (Зенкина, 2020). К.В. Шапиро (Шапиро, 2023) исследует возможности использования больших данных для прогнозирования успеваемости студентов по математическим дисциплинам, что непосредственно коррелирует с нашей задачей. Теоретические основы коллективного способа обучения в цифровую эпоху заложены в монографии В.К. Дьяченко (Дьяченко, 2021), а общие принципы дистанционного обучения обобщены в труде Е.С. Полат (Полат, 2019).

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось в течение 2023-2025 учебных годов. В эксперименте приняли участие 487 студентов первого и второго курсов направлений подготовки «Прикладная математика и информатика», «Информационные системы и технологии», «Строительство», «Энергетика». Все участники изучали дисциплины «Математический анализ» (1-й и 2-й семестры) и «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» (1-й семестр). Обучение велось в смешанном формате с использованием LMS Moodle версии 4.1.

Электронные курсы по каждой дисциплине были разработаны в соответствии с рабочими программами и включали следующие элементы:

- видеолекции (с возможностью отслеживания просмотров);
- интерактивные тесты для самопроверки (с автоматической обратной связью);
- задания с автоматической проверкой (в том числе с использованием математического редактора, поддерживающего формат LaTeX);
- форумы для обсуждения сложных вопросов;
- глоссарий основных терминов;
- дополнительные материалы (ссылки на внешние ресурсы, тренажеры).

Для сбора и обработки данных использовались:

- стандартные журналы событий Moodle (logstore_standard);
- плагин ConfigurableReports для формирования выборок;
- язык программирования Python (библиотеки pandas, scikit-learn, matplotlib, seaborn);
- СУБД PostgreSQL для хранения агрегированных данных.

Перед началом эксперимента все студенты были проинформированы о целях исследования и дали письменное согласие на обработку их обезличенных данных. Идентификация студентов производилась только на этапе анализа (с использованием внутренних идентификаторов), после чего

данные были анонимизированы. Результаты аналитики не использовались для выставления итоговых оценок, а служили лишь инструментом для своевременной поддержки.

Исследование включало несколько последовательных этапов.

I. Этап 1. Формирование системы индикаторов. На основе экспертного опроса 15 преподавателей математических дисциплин были выделены 24 показателя учебной активности, потенциально связанные с итоговой успеваемостью. В их число вошли:

- частота входов в курс (общее количество, регулярность, распределение по дням недели);
- доля просмотренных видеоматериалов;
- своевременность выполнения заданий (доля выполненных в срок, просроченных);
- среднее время, затраченное на тест;
- количество попыток выполнения задания до успешного;
- успешность первой попытки;
- активность на форумах (количество сообщений, просмотров);
- использование дополнительных материалов (ссылки, глоссарий).

II. Этап 2. Сбор и предобработка данных. За два учебных года в журналах событий было зафиксировано более 2,5 миллионов записей. После очистки (удаление служебных событий, сессий преподавателей, тестовых попыток) в итоговую выборку вошло 1,9 миллиона событий, относящихся к 487 студентам. Данные были нормализованы (стандартизация) для последующего применения алгоритмов машинного обучения.

III. Этап 3. Кластеризация студентов. С помощью алгоритма k-means (после предварительного определения оптимального числа кластеров методом «локтя») были выделены три устойчивых кластера:

1. «Успешные» (около 25% выборки). Характеризуются высокой регулярностью обращений, выполнением заданий строго в установленные сроки, активным использованием форумов, малым числом попыток на тестах (как правило, 1–2).

2. «Средние» (примерно 55%). Проявляют периодическую активность, иногда допускают пропуски дедлайнов, имеют удовлетворительные результаты (3–4 балла по 5-балльной шкале).

3. «Группа риска» (около 20%). Отличаются низкой общей активностью, пропуском более 30% заданий, склонностью к «штурмовщине» (интенсивная работа незадолго до экзамена), многократными неудачными попытками выполнения тестов.

IV. Этап 4. Построение предиктивных моделей. На основе данных первого семестра 2023 года (обучающая выборка – 240 студентов) была обучена модель логистической регрессии для прогнозирования принадлежности студента к группе риска по итогам сессии. В качестве признаков использовались значения показателей, зафиксированные к 4-й, 8-й и 12-й неделям семестра. Лучшие результаты показал ансамблевый метод случайного леса (RandomForest) с площадью под ROC-кривой (AUC) 0,89. Наиболее значимыми предикторами (по критерию важности признаков) оказались:

1. доля заданий, выполненных в установленный срок (вес 0,31);
2. количество попыток при выполнении первого теста (вес 0,22);
3. размах времени между первым и последним входом в курс (вес 0,18).

V. Этап 5. Разработка и внедрение адаптивных сценариев. На основе выявленных закономерностей были разработаны следующие адаптивные правила:

1. Для студентов, отнесенных моделью к группе риска, автоматически открывались дополнительные обучающие модули: видеоразборы типовых задач, упрощенные тренажеры с пошаговыми подсказками, рекомендации по повторению базовых разделов.

2. Для студентов из «средней» группы при обнаружении типичных ошибок (например, неверное применение правила Лопиталя) система генерировала персональные рекомендации с указанием конкретных параграфов учебника и дополнительных упражнений.

3. Для «успешных» студентов предлагались задания повышенной сложности с элементами исследовательской работы (например, доказательство теорем, не входящих в обязательную программу, или задачи с параметрами).

Адаптация реализовывалась с помощью стандартных инструментов Moodle: условных блоков (restrictaccess), групп и группировок, а также плагина «AdaptiveQuiz» для тестов.

VI. Этап 6. Оценка эффективности. Эффективность методики оценивалась путем сравнения результатов промежуточной и итоговой аттестации в контрольной группе (2023/2024 учебный год, до внедрения) и экспериментальной группе (2024/2025 учебный год, после внедрения). Контрольная и экспериментальная группы были сопоставимы по численности, исходному уровню подготовки (по результатам входного тестирования) и составу преподавателей. Статистическая значимость различий проверялась с помощью t-критерия Стьюдента и критерия χ^2 .

Результаты и обсуждение

Результаты сравнительного анализа (изменение академической успеваемости) представлены в таблице 1.

Таблица 1. Динамика успеваемости до и после внедрения методики

Показатель	2023/2024 уч.г. (контроль)	2024/2025 уч.г. (эксперимент)	Абсолютное изменение	Относительное изменение
Средний балл по математическому анализу (5-балльная шкала)	3,42 ± 0,08	3,78 ± 0,07	+0,36	+10,5%
Средний балл по линейной алгебре и аналитической геометрии	3,51 ± 0,09	3,85 ± 0,08	+0,34	+9,7%
Доля студентов, сдавших экзамен с первой попытки, %	71,2	82,5	+11,3 п.п.	-
Доля отчисленных по итогам зимней сессии, %	8,3	4,1	-4,2 п.п.	-
Доля студентов, получивших оценку «отлично» (5), %	12,4	18,6	+6,2 п.п.	-

Все различия статистически значимы при $p < 0.01$ (t-критерий для средних баллов, χ^2 для долей). Наибольший прирост успеваемости наблюдался в подгруппе студентов, идентифицированных как «группа риска»: их средний балл повысился с 2,65 до 3,35, то есть на 0,7 пункта. Это подтверждает эффективность раннего вмешательства на основе предиктивной аналитики.

Анализ журналов событий LMS показал, что после внедрения адаптивных сценариев произошли следующие изменения в учебном поведении:

1. Регулярность работы. Коэффициент вариации интервалов между входами в курс снизился на 18% (с 0,54 до 0,44), что свидетельствует о более равномерном распределении учебной нагрузки.
2. Своевременность выполнения заданий. Доля заданий, сданных после установленного дедлайна, уменьшилась с 34% до 22%. Особенно заметно это изменение в группе риска (с 52 до 31%).
3. Использование дополнительных материалов. Количество обращений к дополнительным модулям (видеоразборы, тренажеры) увеличилось в 2,3 раза среди студентов группы риска. При этом время, проведенное в этих модулях, положительно коррелировало с итоговой оценкой ($r = 0.52$).
4. Активность на форумах. Количество сообщений в форумах, инициированных студентами, возросло на 40%, причем большинство вопросов касалось именно тех тем, которые были выделены аналитикой как проблемные (пределы, производные сложных функций, действия с матрицами).

По окончании эксперимента был проведен анонимный опрос 12 преподавателей, задействованных в реализации методики. Результаты опроса:

1. 92% респондентов отметили, что аналитическая панель «Успеваемость в реальном времени» (teacherdashboard) позволила им своевременно корректировать учебный процесс, уделяя больше внимания студентам, нуждающимся в поддержке.

2. 85% подтвердили, что стали чаще использовать дифференцированные задания, поскольку система автоматически подсвечивала типичные ошибки и проблемные темы.

3. 42% указали на повышенную нагрузку, связанную с необходимостью интерпретации данных и настройки адаптивных правил. В качестве пожеланий высказывалась потребность в более интуитивно понятных инструментах визуализации и частичной автоматизации формирования рекомендаций.

На основе полученного опыта можно сформулировать несколько ключевых условий, необходимых для успешного применения аналитики больших данных в преподавании математических дисциплин.

1. Формирование междисциплинарной команды. Эффективное использование аналитики требует участия не только преподавателей-предметников, но и специалистов по обработке данных, программистов, методистов. В нашем случае команда состояла из трех преподавателей математики, двух аналитиков и одного разработчика Moodle. Регулярные встречи (раз в две недели) позволяли оперативно корректировать как модель данных, так и педагогические сценарии.

2. Поэтапное внедрение. Начинать следует с дескриптивной аналитики (дашборды, отчеты), затем переходить к предиктивной и только потом – к адаптивным сценариям. Форсирование событий приводит к отторжению со стороны преподавателей и недоверию к рекомендациям системы. В нашем исследовании первый семестр был посвящен только сбору данных и созданию дашбордов, второй – построению и валидации моделей, и только третий – полноценному внедрению адаптации.

3. Стандартизация форматов заданий. Для автоматического анализа ошибок необходимо использовать структурированные форматы. В нашем случае мы разработали XML-схему для описания математических выражений, что позволило выделять не только факт ошибки, но и ее тип (арифметическая, алгебраическая, логическая). Это потребовало доработки стандартных вопросов Moodle, но окупилось за счет повышения качества обратной связи.

4. Этические аспекты и прозрачность. Студенты должны быть информированы о сборе данных и давать согласие. Аналитика не должна использоваться для «наказания» низкоактивных студентов, а служить инструментом поддержки. В нашем эксперименте мы регулярно проводили разъяснительные беседы и показывали студентам их собственные дашборды, что способствовало развитию саморегуляции.

5. Поддержка со стороны руководства. Внедрение требует не только временных, но и финансовых затрат (лицензии на плагины, оплата труда аналитиков). Без понимания со стороны администрации вуза проект может быть свернут на ранних этапах. В нашем случае проект был включен в программу цифровой трансформации университета, что обеспечило необходимую поддержку.

Несмотря на положительные результаты, исследование имеет ряд ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации выводов и планировании дальнейших работ.

1. Однородность выборки. Исследование проводилось только в одном техническом университете. Полученные закономерности могут не полностью воспроизводиться в вузах другого профиля (классические университеты, гуманитарные вузы). Необходимы повторные исследования на более широкой выборке.

2. Краткосрочность эксперимента. Длительность эксперимента составила два учебных года. Остается открытым вопрос о долгосрочном влиянии адаптивных сценариев на формирование устойчивых математических компетенций. Требуется отслеживание успеваемости студентов в старших курсах (например, при изучении дифференциальных уравнений, математической физики).

3. Техническая зависимость. Предложенная методика жестко привязана к LMS Moodle. Внедрение в других системах (Canvas, Blackboard) потребует адаптации плагинов и моделей данных. Кроме того, версия Moodle 4.1 имеет ограничения по объему обрабатываемых логов в реальном времени, что может стать проблемой при масштабировании на тысячи студентов.

4. Риск упрощения педагогического процесса. Чрезмерная опора на количественные показатели может привести к редукции сложных педагогических явлений (мотивация, творческое мышление) к числовым меткам. Важно сохранять баланс между аналитикой и гуманитарным подходом.

Заключение

В ходе проведенного исследования была разработана и экспериментально апробирована методика совершенствования преподавания математического анализа и линейной алгебры и аналитической геометрии на основе анализа больших данных, накапливаемых в LMS вуза. Основные научные и практические результаты заключаются в следующем:

1. Определена система информативных показателей учебной активности (24 показателя), которые коррелируют с итоговой успеваемостью по математическим дисциплинам. Наиболее значимыми оказались своевременность выполнения заданий, количество попыток при выполнении тестов и регулярность обращений к курсу.
2. Построены и валидированы предиктивные модели (случайный лес, $AUC=0,89$), позволяющие с высокой точностью выявлять студентов «группы риска» уже к 8-й неделе семестра.
3. Разработаны и внедрены адаптивные сценарии обучения, включающие автоматическое открытие дополнительных модулей, персональные рекомендации и задания повышенной сложности.
4. Экспериментально доказано, что применение предложенной методики приводит к статистически значимому повышению среднего балла (на 0,34-0,36), снижению доли отчисленных (на 4,2 п.п.) и росту регулярности учебной работы.
5. Выявлены педагогические условия, необходимые для успешного внедрения аналитики: формирование междисциплинарной команды, поэтапность, стандартизация форматов, этическая прозрачность и поддержка руководства.

В качестве перспективных направлений дальнейших исследований можно выделить:

1. Разработку автоматизированных «помощников преподавателя» (teacher-facing dashboards) с элементами искусственного интеллекта, способных не только визуализировать данные, но и предлагать конкретные педагогические действия (например, «студенту Иванову рекомендуется повторить тему "Предел функции"»).
2. Интеграцию аналитики LMS с системами компьютерной алгебры (Maple, Mathematica, Mathcad) для глубокого анализа процесса решения задач, а не только конечного результата. Первые шаги в этом направлении уже сделаны в работах (Гурниковская, 2025а; Гурниковская, 2025б; Гурниковская, 2025в).
3. Распространение предложенной методики на другие фундаментальные дисциплины (дискретная математика, дифференциальные уравнения, теория вероятностей) с учетом их специфики. Ряд идей уже апробирован в курсе дискретной математики (Гурниковская, 2025а; Гурниковская, 2025б; Гурниковская, 2025в).
4. Проведение лонгитюдных исследований для оценки долгосрочного влияния адаптивного обучения на формирование профессиональных компетенций будущих инженеров.
5. Сравнительный анализ эффективности различных алгоритмов машинного обучения (градиентный бустинг, нейронные сети) для прогнозирования успеваемости в математических курсах.

В заключение следует подчеркнуть, что анализ больших данных не является панацеей, но представляет собой мощный инструмент, который при грамотном использовании позволяет перейти от эмпирической к доказательной методике преподавания. Интеграция количественных методов с традиционными педагогическими подходами открывает новые горизонты для персонализации обучения и повышения качества математической подготовки студентов технических вузов.

Список литературы

1. Антипова Т.Н., Ветренко Е.А., Гурниковская Р.Ю., Кулешова Ю.Д., Чорбаншиева М.Ч. Компетентностный подход в обучении студентов высших учебных заведений в рамках дисциплин «Линейная алгебра» и «Математический анализ» // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 10-2. С. 161-171.
2. Ветренко Е.А., Гурниковский А.И., Гурниковская Р.Ю., Шадрин Н.Н., Шимитило В.Л. Современные стратегии и методики обучения студентов в цифровой образовательной среде высшего

учебного заведения средствами курса «Линейная алгебра» // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 11-1. С. 126-133.

3. Высоцкая П.А., Гурниковский А.И., Гурниковская Р.Ю., Казанцева Е.А., Усачева Т.В. Модели активизации самостоятельной деятельности курсантов военных учебных заведений и студентов технических высших учебных заведений с использованием цифровых платформ в рамках курса «Математический анализ» // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 10-2. С. 189-197.

4. Высоцкая П.А., Гурниковский А.И., Гурниковская Р.Ю., Санаева Т.А., Усачева Т.В. Педагогические стратегии активизации самостоятельной деятельности курсантов военных учебных заведений и студентов технических высших учебных заведений средствами дисциплины «Линейная алгебра» в условиях цифровизации образования // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 10-2. С. 55-63.

5. Гантц И.С., Гурниковский А.И., Гурниковская Р.Ю., Леонов Д.А. Влияние цифровых платформ 1С на формирование профессиональных компетенций студентов технического вуза в области управления предприятием // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 2-1. С. 51-60.

6. Гурниковская Р.Ю. «Дискретная математика» в техническом вузе в рамках современных тенденций модернизации высшего образования // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 2-1. С. 12-20.

7. Гурниковская Р.Ю. Интенсификация лекционной работы и практических занятий по дискретной математике в техническом вузе // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 2-1. С. 42-50.

8. Гурниковская Р.Ю. О методологических основах обучения дискретной математике студентов технического вуза // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 2-1. С. 34-41.

9. Гурниковская Р.Ю., Высоцкая П.А., Каменских Л.В., Чорбаншиева М.Ч., Усачева Т.В. Цифровая образовательная экосистема обучения математическому анализу и линейной алгебре в технических и военных вузах: педагогические условия внедрения компетентного подхода на базе Moodle, WebTutor и Maple // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 9-2. С. 183-194.

10. Гурниковская Р.Ю., Высоцкая П.А., Каменских Л.В., Шимитило В.Л., Чорбаншиева М.Ч. Педагогическое проектирование цифровой среды на базе Moodle и Mathcad для организации самостоятельной работы студентов и курсантов, обучающихся в рамках дисциплины «Математический анализ» // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 9-2. С. 67-77.

11. Гурниковская Р.Ю., Каменских Л.В., Санаева Т.А., Труб Н.В., Шилова З.В. Использование Mathcad в проектировании профессионально-ориентированных заданий по математическому анализу в технических вузах // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 9-2. С. 130-141.

12. Гурниковский А.И., Гурниковская Р.Ю., Казанцева Е.А., Клименкова М.С., Потапов С.О. Активизация и интенсификация деятельности обучающихся в информационно-образовательной среде дисциплины // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 3-2. С. 78-88.

13. Гурниковский А.И., Гурниковская Р.Ю., Казанцева Е.А., Клименкова М.С., Потапов С.О. Уровневая дифференциация обучения средствами дисциплины «Управление ИТ-проектами» в высшем техническом учебном заведении // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 3-2. С. 111-121.

14. Гурниковский А.И., Гурниковская Р.Ю., Луговой Т.В., Тарарин И.М., Шилова З.В. Влияние цифровизации на качество образования и развитие навыков самоорганизации и самостоятельного обучения у студентов, обучающихся в рамках многосеместровых дисциплин «Линейная алгебра» и «Математический анализ» // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 11-1. С. 51-61.

15. Гурниковский А.И., Гурниковская Р.Ю., Тарарин И.М., Шилова З.В., Шимитило В.Л. Реализация смешанной и гибридной моделей обучения в высших учебных заведениях средствами курса «Линейная алгебра» // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 11-1. С. 81-89.

16. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения: дидактика в цифровую эпоху. М.: Народное образование, 2021. 320 с.

17. Новодерова А.П., Гурниковская Р.Ю. Система тренировочных тестов по линейной алгебре и аналитической геометрии: геометрические векторы и операции над ними. Свидетельство о регистрации базы данных RU 2024625308, 19.11.2024. М.: МИРЭА – Российский технологический университет, 2024.
18. Новодерова А.П., Гурниковская Р.Ю. Система тренировочных тестов по линейной алгебре и аналитической геометрии: комплексные числа. Свидетельство о регистрации базы данных RU 2025625401, 22.11.2025. М.: МИРЭА – Российский технологический университет, 2025.
19. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения. М.: Академия, 2019. 416 с.

Improving the methodology for teaching the disciplines «mathematical analysis» and «linear algebra and analytical geometry» based on big data analysis in a university LMS

Renate Yu. Gurnikovskaya

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

Timur V. Lugovoy

Senior Lecturer
Academy of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Moscow, Russia
Lugovoy@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Anna P. Novoderova

Candidate of Sciences in Physics and Mathematics
MIREA – Russian Technological University
Moscow, Russia
NovoderovaAnna@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Mairam Ch. Chorshanbieva

Candidate of Sciences in Physics and Mathematics, Associate Professor
Academy of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Moscow, Russia
M-Chorshanbieva@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Victoria L. Shimitilo

Candidate of Sciences in Engineering, Professor
Academy of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Moscow, Russia
VL_schimitilo@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.02.2026

Accepted 16.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 378.147

DOI 10.25726/y2355-1364-0693-z

EDN PBYJJW

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the era of digital transformation in higher education, learning management systems (LMS) accumulate huge arrays of data on student activity. However, these data are still rarely used for the systematic improvement of teaching fundamental mathematics courses. The article proposes an approach to improving the effectiveness of teaching Mathematical Analysis and Linear Algebra and Analytical Geometry based on the analysis of big data generated in a university LMS. Methods for data collection, cleaning, and clustering, the construction of predictive models for identifying students at risk, and the creation of adaptive learning scenarios are described. The results of a pilot implementation of the proposed methodology at a technical university ($n=487$) demonstrate an increase in the average grade by 0.36-0.34 points and a decrease in the proportion of dismissed students by 4.2 percentage points. Particular attention is paid to integrating the proposed approach with current studies on the information and educational environment. Pedagogical conditions, limitations, and prospects for using learning analytics to personalize the mathematical training of engineering students are discussed.

Keywords

mathematical analysis, linear algebra and analytical geometry, big data, LMS, Moodle, learning analytics, personalization, teaching methodology, higher education, information and educational environment

References

1. Antipova T.N., Vetrenko E.A., Gurnikovskaya R.Yu., Kuleshova Yu.D., Chorshanbieva M.Ch. Competency-based approach in teaching university students within the disciplines «Linear algebra» and «Mathematical analysis» // Education management review. 2024. № 10-2. pp. 161-171.
2. Vetrenko E.A., Gurnikovskiy A.I., Gurnikovskaya R.Yu., Shadrina N.N., Shimitilo V.L. Modern strategies and methods of teaching students in the digital educational environment of a higher education institution through the course «Linear algebra» // Education management review. 2024. № 11-1. pp. 126-133.
3. Vysotskaya P.A., Gurnikovskiy A.I., Gurnikovskaya R.Yu., Kazantseva E.A., Usacheva T.V. Models for intensifying the independent activity of cadets of military educational institutions and students of technical higher educational institutions using digital platforms within the course «Mathematical analysis» // Education management review. 2024. № 10-2. pp. 189-197.
4. Vysotskaya P.A., Gurnikovskiy A.I., Gurnikovskaya R.Yu., Sanaeva T.A., Usacheva T.V. Pedagogical strategies for intensifying the independent activity of cadets of military educational institutions and students of technical higher educational institutions through the discipline «Linear algebra» under the conditions of digitalization of education // Education management review. 2024. № 10-2. pp. 55-63.
5. Gants I.S., Gurnikovskiy A.I., Gurnikovskaya R.Yu., Leonov D.A. Influence of 1C digital platforms on the formation of professional competencies of technical university students in the field of enterprise management // Education management review. 2025. № 2-1. pp. 51-60.
6. Gurnikovskaya R.Yu. «Discrete mathematics» at a technical university within the current trends of higher education modernization // Education management review. 2025. № 2-1. pp. 12-20.
7. Gurnikovskaya R.Yu. Intensification of lecture work and practical classes in discrete mathematics at a technical university // Education management review. 2025. № 2-1. pp. 42-50.

8. Gurnikovskaya R.Yu. On the methodological foundations of teaching discrete mathematics to students of a technical university // Education management review. 2025. № 2-1. pp. 34-41.
9. Gurnikovskaya R.Yu., Vysotskaya P.A., Kamenskikh L.V., Chorshanbieva M.Ch., Usacheva T.V. Digital educational ecosystem for teaching mathematical analysis and linear algebra in technical and military universities: pedagogical conditions for implementing the competency-based approach based on Moodle, WebTutor and Maple // Education management review. 2025. № 9-2. pp. 183-194.
10. Gurnikovskaya R.Yu., Vysotskaya P.A., Kamenskikh L.V., Shimitilo V.L., Chorshanbieva M.Ch. Pedagogical design of a digital environment based on Moodle and Mathcad for organizing independent work of students and cadets studying within the discipline «Mathematical analysis» // Education management review. 2025. № 9-2. pp. 67-77.
11. Gurnikovskaya R.Yu., Kamenskikh L.V., Sanaeva T.A., Trub N.V., Shilova Z.V. Use of Mathcad in designing professionally oriented tasks in mathematical analysis for technical universities // Education management review. 2025. № 9-2. pp. 130-141.
12. Gurnikovskiy A.I., Gurnikovskaya R.Yu., Kazantseva E.A., Klimenkova M.S., Potapov S.O. Activation and intensification of students' activity in the information and educational environment of the discipline // Education management review. 2024. № 3-2. pp. 78-88.
13. Gurnikovskiy A.I., Gurnikovskaya R.Yu., Kazantseva E.A., Klimenkova M.S., Potapov S.O. Level-based differentiation of teaching by means of the discipline «IT project management» in a higher technical educational institution // Education management review. 2024. № 3-2. pp. 111-121.
14. Gurnikovskiy A.I., Gurnikovskaya R.Yu., Lugovoy T.V., Tararin I.M., Shilova Z.V. The influence of digitalization on the quality of education and the development of self-organization and independent learning skills among students studying within the multi-semester disciplines «Linear algebra» and «Mathematical analysis» // Education management review. 2024. № 11-1. pp. 51-61.
15. Gurnikovskiy A.I., Gurnikovskaya R.Yu., Tararin I.M., Shilova Z.V., Shimitilo V.L. Implementation of mixed and hybrid learning models in higher educational institutions through the course «Linear algebra» // Education management review. 2024. № 11-1. pp. 81-89.
16. Dyachenko V.K. Collective way of learning: didactics in the digital era. M.: Public education, 2021. 320 p.
17. Novoderova A.P., Gurnikovskaya R.Yu. System of training tests in linear algebra and analytical geometry: geometric vectors and operations on them. Certificate of state registration of the database RU 2024625308, 19.11.2024. M.: MIREA – Russian Technological University, 2024.
18. Novoderova A.P., Gurnikovskaya R.Yu. System of training tests in linear algebra and analytical geometry: complex numbers. Certificate of state registration of the database RU 2025625401, 22.11.2025. M.: MIREA – Russian Technological University, 2025.
19. Polat E.S. Theory and practice of distance learning. M.: Academy, 2019. 416 p.

Искусственный интеллект в образовании: аспекты регулирования и этики

Оксана Анатольевна Рябущенко

Кандидат экономических наук, доцент
Иркутский государственный университет путей сообщения
Иркутск, Россия
ryabushenko-oksana@yandex.ru
ORCID 0009-0006-6327-0835

Поступила в редакцию 09.02.2026

Принята 18.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 378

DOI 10.25726/b2556-9307-3484-u

EDN YNGLVL

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Технологии искусственного интеллекта в наше время могут вызывать различную реакцию научного сообщества, но это уже свершившийся факт, который неизбежно получил использование во многих сферах образования, в том числе и в высшей школе. В статье исследовано разнообразие взглядов на трактовку понятия «ИИ в образовании», предложено авторское определение термина. Рассматриваются аспекты регулирования использования искусственного интеллекта в России и за рубежом. Представлены рекомендации Организации экономического сотрудничества и развития в рамках реализации мероприятий для регулирования искусственного интеллекта в том числе для восстановления общественного контроля. Актуализируется вопрос в противоречии оценки работ обучающихся при помощи систем антиплагиата и ИИ-детекторов. Отмечается необходимость разработки гибких инструментов для критериальной оценки академических знаний.

Ключевые слова

искусственный интеллект, регулирование ИИ, этика использования искусственного интеллекта, высшее образование, ИИ в образовании, антиплагиат, инструменты критериальной оценки, генеративный искусственный интеллект, закон о искусственном интеллекте.

Введение

Современная система высшего образования переживает изменения, которые вызваны развитием технологического и инновационного рынка в сопровождении искусственного интеллекта. Технологии искусственного интеллекта (ИИ) давно проникли в нашу повседневную жизнь – начиная от запросов вызова ассистентов до решения сложных технологических задач. Однако, несмотря на масштабное использование ИИ и одобрение его эволюции социумом, внедрение его в образовательную среду связано с сомнениями как со стороны преподавателей, так и руководства университетов с коммерческой точки зрения.

С коммерческой точки зрения мы получаем главный риск – недополучение прибыли от оказываемых образовательных услуг. Почему это может произойти? Ответ лежит на поверхности – услуги, которые на данный момент недоступны для большинства людей, пользователи смогут получить безвозмездно при помощи ИИ-агента, который может выступить в роли репетитора – обучить новым навыкам и предоставить новые знания.

Материалы и методы исследования

Глубинные нейросети, как неотъемлемая часть ИИ, получили свое развитие, когда британские и канадские ученые Хинтон, Румехальд и Уильямс создали метод обучения с учителем. Идея заключалась в том, чтобы свести до минимума ошибки путём корректировки весов сети в направлении, противоположном градиенту этой функции. Алгоритм работы включал в себя всего фазы: прямое распространение и обратное распространение ошибок.

Наука сегодня не дает нам четкого определения искусственных нейросетей. Можно предположить, что многообразие трактовок обусловлено, тем, что существует несколько типов ИИ:

- ИИ узкого назначения;
- Слабый ИИ;
- Общий ИИ;
- Сверхразумный ИИ.

Множество ученых исследователей проявляют свой интерес в работе именно с применением ИИ. Развитие цифровых технологий сейчас находится на своем пике и появление генеративного искусственного интеллекта (ГИИ), дает нам возможность расширения глубинных сетей (см. табл. 1).

Таблица 1. Сравнительная таблица основных параметров ИИ и ГИИ

Параметр	Искусственный интеллект	Генеративный искусственный интеллект
Сфера применения	Специализированная, человеческие возможности ограничены	Универсальная, такая же как у человека
Способность к обучению	Для каждой задачи требуется большой объем данных	Способен самостоятельно обучаться и переносить знания
Адаптивность	Работает в строго заданных параметрах, степень адаптации низкая	Максимально быстро может адаптироваться к новому, учитывая непредвиденные ситуации
Понимание	Отсутствует глубокое понимание, распознает только системно заданные элементы единой структуры в рамках промта	Может быть наделен здравым смыслом с пониманием глубоко контекста знаний и навыков
Пример	GigaChat от «Сбера», YandexGPT и DeepSeek	«Человеческий разум»
Статус внедрения	Успешно существует	Считается, что пока не создан. Находится в активной исследовательской стадии

Генеративный искусственный интеллект – это тип ИИ, который, гипотетически, будет обладать интеллектом, который сравним с человеческим или даже его превосходящий. Он мог бы понимать, учиться и применять свои знания в широком спектре задач, так же как это делает человек.

Если на данный момент развития технологий речь об использовании ГИИ пока не идет, то ИИ, как уже упоминалось выше, активно используют многие сферы.

В соответствии с постеленной задачей представим трактовку понятия «Искусственный интеллект в образовании» с позиции многообразия взглядов ученых-исследователей (см табл. 2).

Таблица 2. Разнообразие взглядов на трактовку понятия «ИИ в образовании»

Определение	Автор
ИИ в образовании – это построенный на больших языковых моделях – это, по сути, система плагиата стереотипов	Эмили М. Бендер (Bender, 2021)

ИИ в образовании – это, прежде всего, инструмент для масштабирования индивидуального человеческого взаимодействия	Ашок Гозл (Ashok, 2016)
ИИ в образовании – это не просто технология, а социально-техническая система, требующая критического осмысления	Уэйн Холмс (Wayne, 2019)
ИИ в образовании – это ключ к распознаванию и реагированию на эмоциональное состояние обучающегося.	Розалинд Пикард (Picard, 1997)
ИИ в образовании – это архитектор 'умных' образовательных пространств.	Маркус Спект (Specht, 2009)
ИИ в образовании – это 'интеллектуальный редуктор' для преподавателя.	Дэвид Уили (Wiley, 2018)
ИИ в образовании – это инструмент, который должен быть этичным и инклюзивным по дизайну.	Институт этики ИИ в образовании (Institute for Ethical AI in Education), Великобритания (The Ethical Framework for AI in Education, 2021)
ИИ в образовании – это инструмент, который должен использоваться в образовательной среде не для оптимизации эффективности, а справедливо расширять возможности новой реальности.	Предлагается автором

В различных странах университеты по-разному внедряют ИИ в образовательный процесс. Южная Корея – страна, являвшаяся лидером по качеству технологического образования, одной из первой начала внедрять ИИ в обучение. Правительство планирует в ближайшие три года, заменить все учебники, пособия на электронные издания, которые полностью будут сгенерированы ИИ. Корейское же сообщество, к подобным изменениям относится довольно настороженно, так как опасается рисков, которые могут возникнуть при масштабном «влипании» технологии в процесс образования. Министерство образования Китая назвали искусственный интеллект – «золотым ключом для обучения». В Италии из-за нехватки кадров ИИ используют как помощников учителей.

Результаты и обсуждение

Цифровая трансформация образования расширяет возможности использования цифровых технологий, способствующих внедрению новых педагогических практик (Борисова, 2024). Регулирование использования ИИ должно включать в себя набор положений (правил), государственных мероприятий, которые сделают технологии ИИ этичными и справедливыми. В следствии будут определены преимущества и достоинства, что позволит внедрять ИИ в образовательную среду всех уровней. Высшая школа, как часть технологического прогресса с использованием ИИ, вызывает во всем мире неоднозначное мнение, однако мало уже кто сомневается – это часть будущего образования. Но в каждой стране решают сами, какую роль она будет играть и какие тут есть риски.

К началу 2024 года ни в одной развитом государстве не было законодательной основы, которая бы трактовала как реализовывать ИИ в высших учебных заведениях. «Рекомендация ЮНЕСКО об этических аспектах искусственного интеллекта» (2021 год) предоставляет необходимую нормативную основу для разрешения многочисленных противоречий вокруг генеративного ИИ, включая те, которые связаны с образованием и исследованиями. Государственные стратегии регулирования и содействия творческому использованию генеративного ИИ были рассмотрены в апреле 2023 года (ЮНЕСКО, 2023б). В обзоре предлагается серия из семи шагов (см рис 1), которые правительственные учреждения могут предпринять для регулирования генеративного ИИ и восстановления общественного контроля, чтобы использовать его потенциал в различных секторах, в том числе в образовании (Зеленко, 2025).

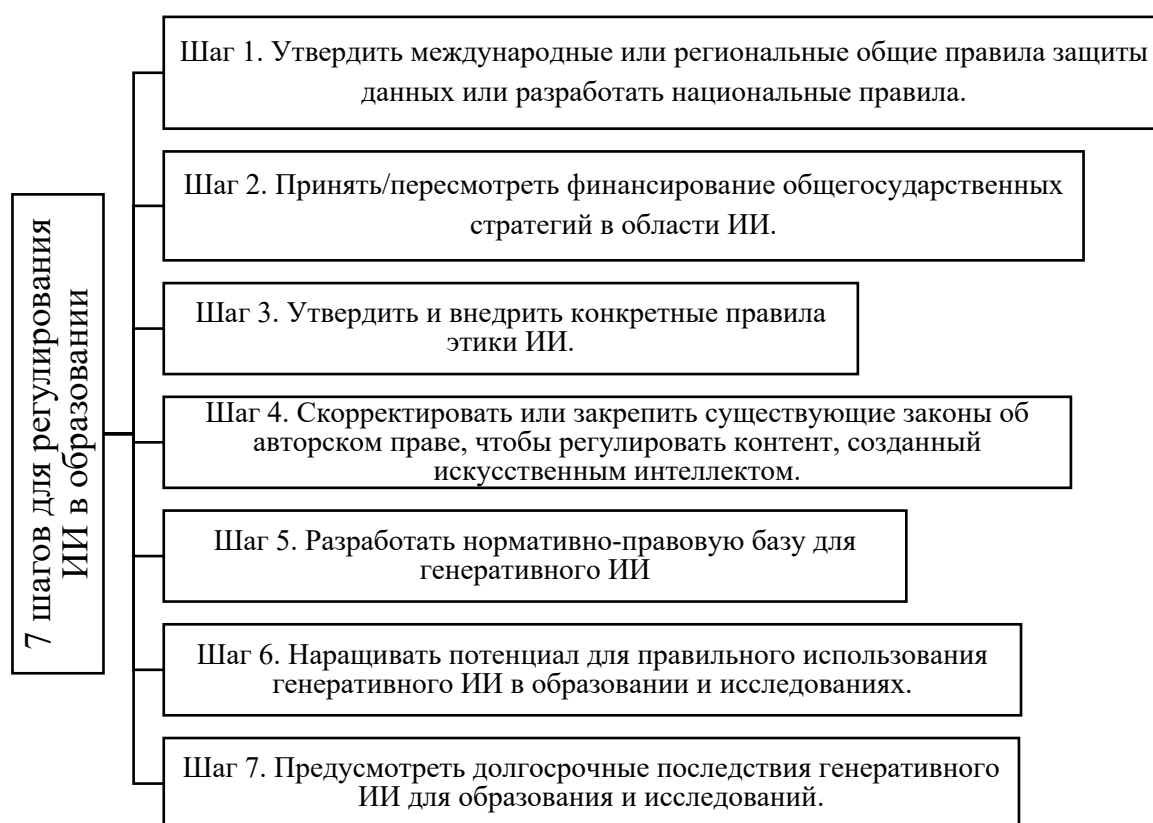


Рисунок 1. Семь шагов для регулирования ИИ в образовании

21 мая 2024 года в мире появился первый закон об искусственном интеллекте, 27 стран Европейского союза единогласно утвердили данный нормативный акт. Создав этот закон, Евросоюз заложил в мировую практику основу для регулирования искусственного интеллекта, этот факт направлен на повышение доверия к технологиям и служит инструментом развития инновационного рынка. Закон не обошел стороной все сферы, в том числе и образование, в частности, согласно статье 5, применение систем искусственного интеллекта, анализирующих эмоциональное состояние учащихся в образовательных учреждениях, не допускается. Также вводится ограничение на использование ИИ для оценивая успеваемости студентов без непосредственного участия преподавателя.

Если нормативное регулирование в перспективе своего развития, то вопрос об этике использования искусственного интеллекта студентами и преподавателями является актуальным уже сейчас. Насколько этично использовать искусственный интеллект для написания курсовых проектов, дипломных работ или научных статей и как сбалансировать учебный процесс таким образом, чтобы он не стал источником недобросовестного отношения к получению знаний и навыков? Для этого необходимо внедрение гибкого инструмента – шкалы оценивания – как, сколько и где можно использовать ИИ. В 2024 году авторами L. Furze, M. Perkins, J. Roe, J. MacVaugh была разработана шкала AIAS (см рис. 2).

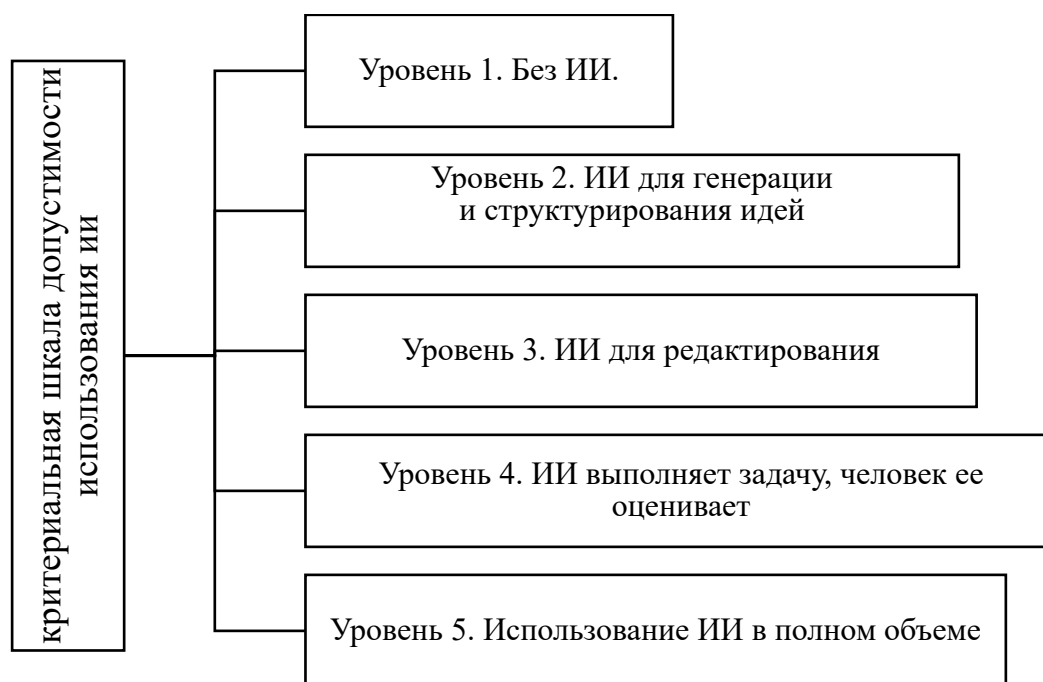


Рисунок 2. Уровни критериальной шкалы AIAS

Уровни шкалы AIAS:

1. Без ИИ – полный запрет. Классические экзамены под наблюдением, живые дискуссии, задания, где важен сам процесс, а не результат.
2. ИИ для генерации и структурирования идей - можно использовать ИИ для мозгового штурма, но финальная работа должна быть создана человеком.
3. ИИ для редактирования – можно использовать ИИ для улучшения ясности, грамотности, структуры текста, созданного студентом.
4. ИИ выполняет задачу, человек ее оценивает – студент поручает ИИ выполнить значительную часть работы (например, сбор/анализ данных, написание драфта эссе), а затем критически анализирует и оценивает результат работы ИИ.
5. Использование ИИ в полном объеме – ИИ используется как ассистент на всех этапах. Студенту не нужно помечать, где использован ИИ. Этот уровень подходит для заданий, где само владение инструментами ИИ является целью обучения, а не средством.

По мнению авторов запрещать использование искусственного интеллекта не имеет смысловой нагрузки, необходимо ограничивать и учить как правильно его интегрировать в учебный процесс. Отдельный вопрос этики использования необходимо поднимать в рамках оценки курсовых проектов, дипломных работ или научных публикаций.

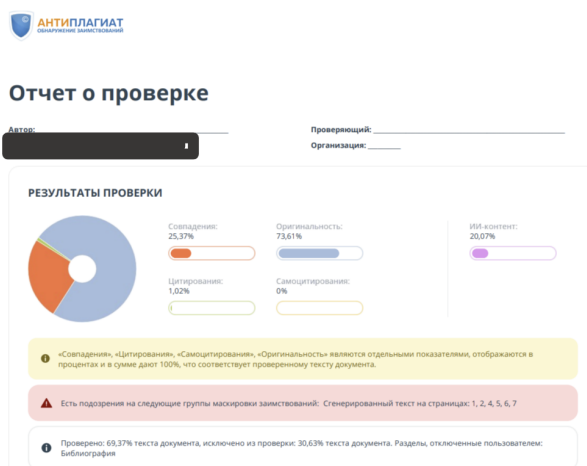


Рисунок 3. Результаты проверки текстового файла системой «Антиплагиат. Вуз»

Российские вузы при проверке текстов на антиплагиат используют систему Антиплагиат. Вуз расширенную версию, которая включает в себя такие раздела как: совпадение, оригинальность, цитирование, самоцитирование и ИИ-контент. Чтобы не быть голословными, давайте возьмем конкретный пример оценки рис 3. Мы видим результаты проверки текстового файла, в котором 73,61% оригинальности текста и чуть более 20% ИИ-контент. Требования к данной работе минимальный процент оригинальности 65%, и вот здесь перед преподавателем встает дилемма, принимать работу к защите или нет и это тот самый вопрос этичности использования ИИ. И снова всё возвращается к вопросу и проблеме отсутствия регуляторных норм. На данный момент большинство преподавателей вузов принимают решения самостоятельно в силу собственного мнения и убеждений.

При рассмотрении обратной стороны вопроса с проблемой также сталкивается и студент. Доступа к системе Антиплагиат. Вуз большая часть не имеет, но наличии сгенерированного текста можно проверить на ИИ-детекторах. Автором был проведен опрос среди студентов 1, 3 и 4 курсов как технических, так и экономических специальностей прибегают ли они при сдаче итоговых работ к проверке на наличии ИИ-контента. Порядка 15% ответили, что не разу не слышали о такой возможности, 48% ответили, что не использую ИИ-детекторы и 37% респондентов, подтвердили использование детектора, среди которых наиболее популярным оказался Desory AI.

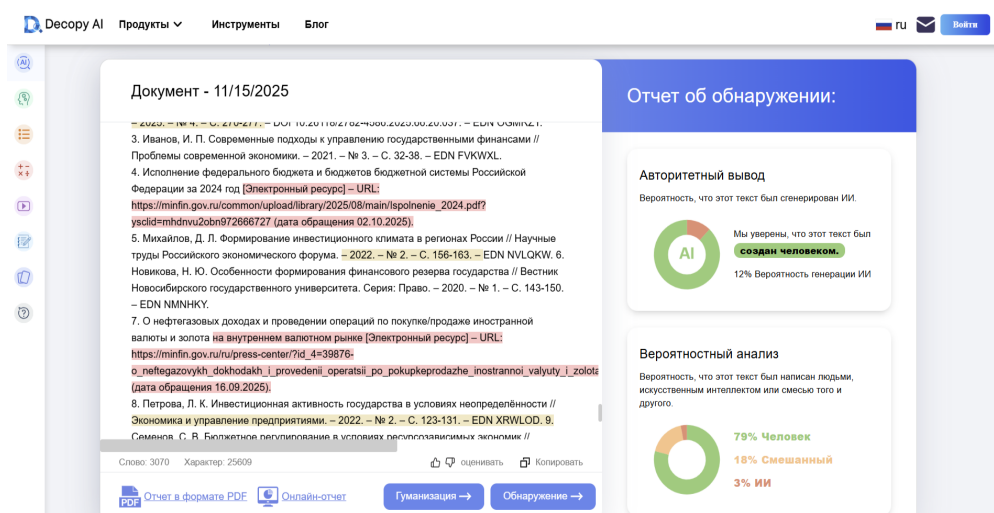


Рисунок 4. Результаты проверки текстового файла на наличие ИИ-контента

Тот же самый текст мы вносим на проверку в один из наиболее популярных ИИ-детекторов Desory AI. Из рисунка 4 мы наглядно видим совсем обратную ситуацию, где объем текста,

сгенерированный ИИ не превышает трех процентов. Если подробнее изучить отчет проверки, то часть этого текста, показана в списке использованных источников. На основании этого, высказывая собственную точку зрения, автор в праве говорить, что на уровне университетов необходимы локальные документы, в которых необходимо закрепление не только версии ИИ, но платформ для проверки (ИИ-детекторов), то есть должны быть разработаны инструменты как для преподавателя, так и для обучающегося с четкими критериальными параметрами.

Заключение

Регулирование и этика использования глубинных нейросетей (ИИ) в образовательном процессе высших учебных заведений на законодательном уровне в данный момент не осуществляется. Минцифры РФ в марте 2026 года опубликовали проект федерального закона «Об основах государственного регулирования сфер применения технологий искусственного интеллекта в Российской Федерации», вступление в силу которого планируется с 1 января 2027 года, но и там нет прямой отраслевой регламентации. Закон устанавливает лишь объекты регулирования деятельности использования искусственного интеллекта:

- Государство;
- Организации;
- Личность.

В 2023 году федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный университет» разработал документ «Технологии искусственного интеллекта в образовании», вступивший в силу 1 января 2024 года. Документ был утверждён приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 18 октября 2023 года и ему присвоен статус ГОСТ Р 70949-2023, но как известно ГОСТ носит лишь рекомендательный характер, и пользователь самостоятельно принимает решение использовать его или нет. Основными целями стандарта является анализ проблем и выявление возникающих противоречий в области применения ТИИ, поиска источников литературы, формирования прямых компетенций у обучающихся для развития специальных и профессиональных навыков. Сферы применения стандарта – организации профессионального обучения и иные организации, которые осуществляют научную и образовательную деятельность.

Образование – это та отрасль, в которой влияние ИИ-агентов будет неизбежно. Системное мышление является одним из основных атрибутов высшего образования (Астраханцева, 2024). Существующие версии искусственного интеллекта только начинают проявлять свое воздействие на образовательный процесс осмысление этого требует дальнейшего исследования. Еще в 2019 году указом Президента РФ была внедрена стратегия по развитию искусственного интеллекта до 2030 года, также реализуется федеральный проект «Искусственный интеллект».

На основании этих нормативных актов вузам необходимо создать внутренние локальные акты регулирующие ИИ и это сможет стать инструментом для привлечения зарубежных студентов и покажет готовность российской образовательной системы к новым инновационным технологическим реалиям.

Список литературы

1. Астраханцева А.С., Бородавко Л.С. Актуальные вопросы развития системного мышления у обучающихся направлений подготовки «экономика» и «менеджмент» // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 6. С. 79.
2. Дитковская И.Э. Технологии искусственного интеллекта в персонализированном образовании в контексте философии личностного образования // Universum: общественные науки. 2024. № 3(106). С. 32-34.
3. Зеленко Н.В., Стокляс А.В. Применение виртуальной реальности и нейросетей в образовательном процессе педагогического вуза // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2025. № 3. С.45-54

4. Руководство по использованию генеративного искусственного интеллекта в образовании и научных исследованиях. Текст: электронный // Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. 2023.
5. Проект Федерального закона «Об основах государственного регулирования сфер применения технологий искусственного интеллекта в Российской Федерации» // consultant.ru. 2023.
6. Борисова И.В. Образование 2.0: как искусственный интеллект меняет правила игры в образовании? // Наука молодых: вызовы гуманитарной науки: мат. Всероссийской научной школы с международным участием для молодых исследователей (19-21 сентября 2024 г., Абакан). Абакан: Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, 2024. С. 24-28.
7. Ashok G. Meet Jill Watson: Georgia tech's new teaching assistant // The Wall Street Journal. 2016.
8. Bender E.M., Gebru T., McMillan-Major A., Mitchell M. On the dangers of stochastic parrots: can language models be too big? // FAccT '21: Proceedings of the 2021 ACM conf. on fairness, accountability, and transparency. 2021.
9. Haykin S. Neural networks and learning machines. 3-rd ed. Hamilton: McMaster University, 2009. 906 p.
10. Holmes W., Bialik M., Fadel Ch. Artificial Intelligence in education: promise and implications // cedefop.europa.eu. 2019.
11. Picard R.V. Efficient computing. Cambridge: MIT Press, 1997. 292 p.
12. Smith J. The Role of AI in Modern Education // EdTech Magazine. 2020.
13. Specht M. Learning in a technology-enhanced world: context in ubiquitous learning // Proceedings of the 4th European conf. on technology enhanced learning: learning in the synergy of multiple disciplines. B., Heidelberg: Springer, 2009. pp. 1-12.
14. Talgatuly, Z. The artificial intelligence in Kazakhstan: reshaping pedagogical strategies in higher education // Sciences of Europe. 2023. № 128(128). pp. 83-87.
15. The ethical framework for AI in education. Buckinghamshire: Institute for Ethical AI in Education, 2021.
16. Wiley D., Hilton III J.L. Defining OER-enabled pedagogy // International review of research in open and distributed learning. 2018. № 19(4).

Artificial intelligence in education: aspects of regulation and ethics

Oksana A. Ryabushchenko

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor

Irkutsk State University of Railway Transport

Irkutsk, Russia

ryabushenko-oksana@yandex.ru

ORCID 0009-0006-6327-0835

Received 09.02.2026

Accepted 18.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 378

DOI 10.25726/b2556-9307-3484-u

EDN YNGLVL

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Nowadays, artificial intelligence technologies can cause different reactions from the scientific community, but this is already a fait accompli that has inevitably been used in many areas of education, including higher education. The article examines the diversity of views on the interpretation of the concept of «AI in education», and suggests the author's definition of the term. Aspects of regulating the use of artificial intelligence in Russia and abroad are considered. The recommendations of the Organization for Economic Cooperation and Development are presented as part of the implementation of measures to regulate artificial intelligence, including to restore public control. The issue of the contradiction between evaluating students' work using anti-plagiarism systems and AI detectors is being updated. It is noted that there is a need to develop flexible tools for the critical assessment of academic knowledge.

Keywords

artificial intelligence, regulation of AI, ethics of using artificial intelligence, higher education, AI in education, anti-plagiarism, criteria assessment tools, generative artificial intelligence, artificial intelligence law.

References

1. Astrakhantseva A.S., Borodavko L.S. Actual issues of the development of systemic thinking among students of the fields of study «economics» and «management» // Modern problems of science and education. 2024. № 6. P. 79.
2. Ditkovskaya I.E. Artificial intelligence technologies in personalized education in the context of philosophy of personal education // Universum: social sciences. 2024. № 3(106). pp. 32-34.
3. Zelenko N.V., Stoklyas A.V. The use of virtual reality and neural networks in the educational process of a pedagogical university // Armavir State Pedagogical University bulletin. 2025. № 3. pp.45-54
4. Guidelines for the use of generative artificial intelligence in education and scientific research // United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2023.
5. Draft Federal Law «On the fundamentals of state regulation of the application of artificial intelligence technologies in the Russian Federation» // consultant.ru 2023.
6. Borisova I.V. Education 2.0: how is artificial intelligence changing the rules of the game in education? // Science of the young: challenges of the humanities: mat. of the All-Rus. Scien. school with Inter. particip. for young research. (September 19-21, 2024, Abakan). Abakan: N.F. Katanov Khakass State University, 2024. pp. 24-28.
7. Ashok G. Meet Jill Watson: Georgia tech's new teaching assistant // The Wall Street Journal. 2016.
8. Bender E.M., Gebru T., McMillan-Major A., Mitchell M. On the dangers of stochastic parrots: can language models be too big? // FAccT '21: Proceedings of the 2021 ACM conf. on fairness, accountability, and transparency. 2021.
9. Haykin S. Neural networks and learning machines. 3-rd ed. Hamilton: McMaster University, 2009. 906 p.
10. Holmes W., Bialik M., Fadel Ch. Artificial Intelligence in education: promise and implications // cedefop.europa.eu. 2019.
11. Picard R.V. Efficient computing. Cambridge: MIT Press, 1997. 292 p.
12. Smith J. The Role of AI in Modern Education // EdTech Magazine. 2020.
13. Specht M. Learning in a technology-enhanced world: context in ubiquitous learning // Proceedings of the 4th European conf. on technology enhanced learning: learning in the synergy of multiple disciplines. B., Heidelberg: Springer, 2009. pp. 1-12.
14. Talgatuly, Z. The artificial intelligence in Kazakhstan: reshaping pedagogical strategies in higher education // Sciences of Europe. 2023. № 128(128). pp. 83-87.
15. The ethical framework for AI in education. Buckinghamshire: Institute for Ethical AI in Education, 2021.

16. Wiley D., Hilton III J.L. Defining OER-enabled pedagogy // International review of research in open and distributed learning. 2018. № 19(4).

**Особенности трансформации методики преподавания в условиях использования
искусственного интеллекта, цифровых платформ и адаптивных образовательных ресурсов**

Расиля Рафиковна Нурмиева

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков в сфере международных отношений
Институт международных отношений, истории и востоковедения Казанского (Приволжского)
федерального университета
Казань, Россия
rasilya_nurmieva@mail.ru
ORCID 0000-0003-3873-4395

Айгуль Тимергалиевна Хусаинова

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков
Казанский государственный аграрный университет
Казань, Россия
aygulkhuss1102@gmail.com
ORCID 0000-0001-7915-1191

Роза Рафаиловна Закирова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Иностранных языков
Институт международных отношений, истории и востоковедения Казанского (Приволжского)
федерального университета
Казань, Россия
RoRZakirova@kpfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 15.02.2026

Принята 22.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.02

DOI 10.25726/p7766-1783-6561-n

EDN YUIAID

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В условиях интенсивной цифровизации образовательной среды интеграция технологий искусственного интеллекта и адаптивных платформ обуславливает фундаментальную трансформацию методики преподавания, проявляющуюся в переосмыслении всех компонентов дидактической системы, включая целеполагание, содержание, формы деятельности и критерии оценки. Данная трансформация характеризуется перераспределением профессиональных функций педагога, который из центрального источника знаний и организатора процесса эволюционирует в аналитика данных, проектировщика индивидуальных образовательных сценариев и фасилитатора самостоятельного обучения, что сопровождается значительным увеличением временных затрат на интерпретацию учебной аналитики на 12,7 процентных пунктов и индивидуальное консультирование на 7,9 пунктов при одновременном сокращении усилий на подготовку и проверку заданий на 9,3 пункта и лекционную работу на 8,7 пункта. Такие изменения способствуют персонализации образовательных траекторий, позволяя алгоритмам в реальном времени корректировать сложность материала, выявлять паттерны затруднений и применять принципы интервального повторения, что приводит к статистически значимому повышению

академической результативности – приросту средних баллов на 6,2-8,7 по столбальной шкале в экспериментальных группах по сравнению с контрольными, с особенно выраженным эффектом в отсроченном контроле, свидетельствующим о формировании устойчивых знаний. Восприятие этих инноваций обучающимися демонстрирует неоднородность в зависимости от уровня образования: магистранты оценивают удобство, мотивацию и контроль выше со средними баллами 4,03-4,38, в то время как студенты среднего профессионального образования проявляют большую настороженность относительно мониторинга с показателем 2,89 балла, подчеркивая приоритет живого педагогического взаимодействия над автоматизированной обратной связью. Готовность педагогов к интеграции определяется прежде всего уровнем цифровой грамотности и наличием методической поддержки, а не возрастом или стажем, что опровергает распространенные стереотипы и акцентирует необходимость инвестиций в развитие компетенций интерпретации данных и сохранения авторской автономии в проектировании контента. Внедрение дата-информированного преподавания и дифференцированных подходов на основе аналитики платформ обогащает методический репертуар, однако процесс трансформации носит нелинейный характер с периодами повышенной нагрузки, за которыми следует качественный скачок в профессиональной эффективности при стабилизации новых практик. В целом представленные результаты раскрывают, как адаптивные технологии выступают катализатором содержательных сдвигов в организации образовательного процесса, требующих осмысленного баланса между алгоритмической оптимизацией, этическими аспектами делегирования решений и сохранением субъектности всех участников, что позволяет установить основное содержание работы, определить ее релевантность для сферы цифровой дидактики и педагогического проектирования и принять обоснованное решение об обращении к полному тексту для детального ознакомления с механизмами, рисками снижения критического мышления и социального взаимодействия, а также стратегиями эффективного внедрения в различных образовательных контекстах.

Ключевые слова

искусственный интеллект, адаптивные платформы, трансформация методики, учебная аналитика, персонализация обучения.

Введение

Образовательная среда последнего десятилетия претерпевает значительные изменения, обусловленные проникновением цифровых технологий в практику преподавания на всех уровнях системы образования. Появление интеллектуальных алгоритмов, способных анализировать учебную деятельность обучающихся и формировать индивидуальные образовательные траектории, ставит перед педагогическим сообществом целый ряд вопросов методологического и прикладного характера (Симонова, 2025). Традиционная дидактика, опирающаяся на линейную модель передачи знаний от преподавателя к обучающемуся, оказывается в ситуации концептуального пересмотра, поскольку цифровые платформы берут на себя значительную часть функций, ранее принадлежавших исключительно педагогу. Речь идёт не только о контроле знаний или предоставлении учебного контента, но и о диагностике затруднений, подборе заданий соответствующего уровня сложности, мониторинге когнитивной нагрузки (Гоголь, 2023). В этих условиях роль преподавателя не упрощается, а, напротив, трансформируется в сторону более сложных форм профессиональной деятельности, связанных с проектированием образовательного процесса, интерпретацией данных учебной аналитики и педагогическим сопровождением самостоятельной работы обучающихся.

Само понятие адаптивного образовательного ресурса предполагает наличие механизма обратной связи, который в режиме реального времени корректирует содержание и порядок предъявления учебного материала в зависимости от результатов действий конкретного обучающегося (Нин, 2025). Подобные системы используют элементы машинного обучения, нейросетевых технологий и статистического анализа, что позволяет им выявлять паттерны учебного поведения и прогнозировать возможные затруднения ещё до того, как они станут критическими для освоения программы. Вместе с тем внедрение таких ресурсов в реальную педагогическую практику нередко происходит без

достаточного методического осмысления, что приводит к разрыву между технологическими возможностями платформ и дидактическими компетенциями преподавателей (Овсяницкая, 2024). Этот разрыв проявляется в том, что педагоги зачастую используют адаптивные инструменты лишь как средство автоматизации рутинных операций, не задействуя их потенциал для качественного изменения образовательного взаимодействия.

Цифровые платформы, оснащённые элементами искусственного интеллекта, создают принципиально новую информационную среду, в которой обучающийся получает возможность двигаться по индивидуальной траектории, не ограниченной темпом работы группы или логикой изложения учебника. Это обстоятельство требует от преподавателя переосмысления не только методов, но и самой философии преподавания (Шихнабиева, 2024). Если в классической модели педагог выступает центральным источником информации и организатором учебного процесса, то в условиях работы с адаптивными ресурсами он становится скорее навигатором и аналитиком, способным интерпретировать данные о прогрессе обучающихся и принимать на их основе обоснованные педагогические решения. Одновременно возникает проблема сохранения субъектности преподавателя в образовательном процессе, поскольку часть решений, традиционно принимаемых педагогом, теперь делегируется алгоритму (Уманский, 2025). Вопрос о границах такого делегирования является одним из ключевых в современной педагогической дискуссии и затрагивает не только технологические, но и этические аспекты профессиональной деятельности.

Существенной характеристикой происходящих изменений является их системный характер. Трансформация методики преподавания в условиях использования искусственного интеллекта не сводится к замене одних инструментов другими, а затрагивает все компоненты дидактической системы: целеполагание, содержание, формы организации учебной деятельности, средства и критерии оценивания (Куренная, 2025). Отечественные и зарубежные исследования последних лет фиксируют как позитивные эффекты внедрения адаптивных технологий, выражающиеся в повышении мотивации и академической успеваемости обучающихся, так и ряд рисков, связанных с чрезмерной алгоритмизацией учебного процесса, снижением критического мышления и ослаблением социальных аспектов обучения (Розов, 2024). В этой связи назрела потребность в системном изучении особенностей трансформации методики преподавания, что и составляет предмет настоящей работы.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составил комплексный подход, сочетающий элементы теоретического анализа и эмпирического обобщения педагогической практики. В качестве теоретической базы использовались работы отечественных и зарубежных учёных в области дидактики, педагогического проектирования, цифровой трансформации образования и применения технологий искусственного интеллекта в учебном процессе (Волобуева, 2025). Всего было проанализировано 87 источников, включая монографии, научные статьи в рецензируемых журналах, материалы конференций и аналитические доклады международных организаций, опубликованные в период с 2018 по 2024 год. Отбор источников осуществлялся по критериям релевантности тематике исследования, наличия эмпирических данных или обоснованных теоретических моделей, а также публикации в изданиях с независимой экспертизой.

Эмпирическая составляющая исследования базировалась на анализе опыта внедрения адаптивных образовательных платформ в учебный процесс четырёх российских вузов и двух организаций среднего профессионального образования. Общая выборка составила 342 преподавателя и 1 876 обучающихся различных направлений подготовки (Гладилина, 2024). Для сбора данных применялись анкетирование, полуструктурированное интервью, анализ цифровых следов учебной деятельности на платформах, а также экспертная оценка учебно-методических материалов. Обработка количественных данных проводилась с использованием методов описательной статистики, корреляционного анализа и сравнительного анализа средних значений по критерию Стьюдента для независимых выборок.

Особое внимание в методическом плане уделялось анализу динамики изменений в преподавательских практиках на протяжении двух учебных лет, что позволило зафиксировать не только текущее состояние, но и вектор трансформации методических подходов. Для этого использовался лонгитюдный компонент, включавший повторное анкетирование преподавателей с интервалом в один учебный год (Бояркина, 2025). Дополнительно привлекались данные учебной аналитики платформ, предоставленные в агрегированном и обезличенном виде, что обеспечивало соблюдение этических норм исследования и позволяло оперировать объективными показателями учебной активности.

Результаты и обсуждение

Одним из ключевых аспектов, требующих детального рассмотрения, является характер изменений в профессиональной деятельности преподавателя, происходящих под влиянием внедрения цифровых платформ с элементами искусственного интеллекта. Педагогическая практика свидетельствует о том, что наиболее существенным сдвигом оказывается перераспределение времени между различными видами деятельности. Если в условиях традиционного преподавания значительная доля рабочего времени отводилась подготовке и проведению лекционных занятий, проверке работ и формированию оценок, то работа с адаптивными ресурсами переориентирует преподавателя на аналитическую, проектировочную и консультационную деятельность (Нугуманова, 2025). Этот процесс не является одномоментным и протекает неравномерно в зависимости от дисциплинарной принадлежности, уровня цифровой готовности педагога и степени интеграции платформы в образовательную программу.

Данные, полученные в ходе анкетирования преподавателей, позволяют количественно охарактеризовать структурные сдвиги во временных затратах на различные виды профессиональной деятельности. В частности, фиксируется заметное увеличение времени, уделяемого анализу данных учебной аналитики и индивидуальному консультированию обучающихся, при одновременном сокращении затрат на подготовку контрольно-измерительных материалов и рутинную проверку работ. Сопоставление данных за два учебных года даёт возможность проследить динамику этих изменений (табл. 1).

Таблица 1. Распределение временных затрат преподавателей на основные виды деятельности до и после внедрения адаптивных платформ (% от общего рабочего времени)

Вид деятельности	До внедрения (2022/2023)	После внедрения (2023/2024)	Изменение
Подготовка и проведение лекций	31,4	22,7	-8,7
Разработка и проверка контрольных заданий	18,6	9,3	-9,3
Анализ данных учебной аналитики	2,1	14,8	+12,7
Индивидуальное консультирование	8,3	16,2	+7,9
Проектирование учебных сценариев на платформе	3,7	13,6	+9,9
Организация групповой работы	11,2	9,8	-1,4
Методическая работа и самообразование	12,9	7,4	-5,5
Административная и отчётная деятельность	11,8	6,2	-5,6

Распределение временных затрат показывает, что наиболее выраженные структурные изменения затрагивают именно те виды деятельности, которые непосредственно связаны с функционалом адаптивных платформ. Сокращение доли времени на разработку и проверку контрольных заданий на 9,3 процентных пункта объясняется тем, что значительная часть этой работы автоматизирована средствами платформы, которая генерирует задания в соответствии с уровнем

подготовки каждого обучающегося и осуществляет их проверку без участия преподавателя. Вместе с тем высвободившееся время не остаётся нераспределённым – оно перемещается в зону аналитической и проектировочной деятельности.

Прирост времени на анализ данных учебной аналитики составляет 12,7 процентных пункта, что является наиболее значительным изменением во всей структуре. Этот показатель свидетельствует о формировании принципиально нового компонента в профессиональной деятельности преподавателя, который ранее практически отсутствовал. Интересно, что снижение затрат на методическую работу и самообразование на 5,5 пункта может интерпретироваться двояко: с одной стороны, часть методической работы интегрируется в процесс проектирования учебных сценариев на платформе и, следовательно, не исчезает, а трансформируется; с другой стороны, это может указывать на риск снижения глубины методической рефлексии в условиях технологической перегрузки (Ноздрина, 2025). Сравнение показателей по различным дисциплинарным группам выявило, что преподаватели естественнонаучных и технических дисциплин демонстрируют более быструю адаптацию к новому распределению времени, тогда как представители гуманитарных направлений дольше сохраняют прежнюю структуру затрат.

Снижение доли лекционной работы на 8,7 пункта коррелирует с общей тенденцией к сокращению объёма фронтальных форм обучения в условиях персонализированного образовательного процесса. Однако это сокращение не означает исчезновения лекции как формы, а скорее её качественную трансформацию в направлении проблемных, дискуссионных и обобщающих форматов, где преподаватель не транслирует информацию, а работает с теми вопросами и затруднениями, которые были выявлены платформой.

Следующим значимым направлением анализа является изменение характера взаимодействия между преподавателем и обучающимися. Адаптивные образовательные ресурсы создают ситуацию, при которой преподаватель располагает детальной информацией о траектории каждого обучающегося, его типичных ошибках, времени, затрачиваемом на выполнение заданий, частоте обращения к справочным материалам (Глухов, 2024). Это существенно меняет содержание педагогической коммуникации: вместо обобщённых рекомендаций преподаватель может формулировать адресные указания, опирающиеся на объективные данные. Вместе с тем такая ситуация порождает и определённые противоречия, связанные с восприятием обучающимися факта мониторинга их учебной деятельности.

Результаты опроса обучающихся позволяют оценить субъективное восприятие различных аспектов работы с адаптивными платформами и характер их взаимодействия с преподавателем в новых условиях. Данные, полученные по пятибалльной шкале удовлетворённости, дифференцированы по уровням образования (табл. 2).

Таблица 2. Оценка обучающимися различных аспектов образовательного процесса с использованием адаптивных платформ (средний балл по пятибалльной шкале)

Аспект	Бакалавриат (n=1204)	Магистратура (n=389)	СПО (n=283)
Удобство работы с платформой	3,87	4,12	3,54
Качество индивидуальной обратной связи от платформы	3,62	3,91	3,28
Качество обратной связи от преподавателя	4,21	4,38	3,96
Мотивация к самостоятельной работе	3,74	4,03	3,41
Ощущение контроля над собственным обучением	3,93	4,27	3,63
Удовлетворённость темпом продвижения	3,81	4,09	3,47
Комфортность мониторинга учебной деятельности	3,14	3,52	2,89
Общая удовлетворённость образовательным процессом	3,89	4,18	3,61

Полученные данные обнаруживают характерную иерархию оценок, в которой наиболее высокие значения неизменно фиксируются в группе магистрантов, промежуточные – у обучающихся бакалавриата, а наиболее низкие – у студентов системы среднего профессионального образования. Разница средних баллов между магистратурой и СПО по большинству параметров составляет от 0,5 до 0,63 балла, что является статистически значимым различием при данном объеме выборки ($p < 0.01$ по критерию Стьюдента для всех пар сравнений). Этот градиент может объясняться рядом факторов: различиями в уровне сформированности навыков самостоятельной учебной работы, разной степенью мотивации к использованию цифровых инструментов, а также неодинаковой степенью готовности преподавателей на различных уровнях образования к работе в новых условиях.

Обращает на себя внимание тот факт, что качество обратной связи от преподавателя во всех группах оценивается выше, чем качество обратной связи от платформы. Средний балл за обратную связь от преподавателя в бакалавриате составляет 4,21, тогда как аналогичный показатель для платформы — 3,62, что даёт разницу в 0,59 балла. В магистратуре этот разрыв несколько меньше (0,47 балла), а в системе СПО — наибольший (0,68 балла). Данное наблюдение свидетельствует о том, что, несмотря на технологическую изощрённость адаптивных алгоритмов, обучающиеся по-прежнему ценят живое педагогическое взаимодействие выше, чем автоматизированную обратную связь (Мирошникова, 2024). Этот вывод имеет существенное значение для проектирования моделей смешанного обучения, в которых роль преподавателя не редуцируется, а обогащается новыми функциями.

Наиболее проблемной зоной оказывается параметр комфортности мониторинга учебной деятельности, получивший самые низкие оценки во всех группах. В системе СПО средний балл по этому параметру составляет лишь 2,89, что находится ниже середины шкалы и указывает на преобладание негативного восприятия. Даже в магистратуре значение этого показателя (3,52) существенно уступает всем остальным параметрам. Результат поднимает вопрос о необходимости педагогического сопровождения процесса внедрения аналитических инструментов, включающего разъяснение целей мониторинга, обеспечение прозрачности алгоритмов и формирование у обучающихся понимания того, каким образом данные об их учебной деятельности используются в образовательном процессе.

Отдельного рассмотрения заслуживает проблема влияния адаптивных технологий на академическую результативность обучающихся. Сопоставление данных об успеваемости до и после внедрения платформ позволяет оценить реальный эффект технологической трансформации. При этом важно учитывать, что на результативность обучения влияет множество факторов, не сводимых к используемым технологиям, поэтому выводы о причинно-следственных связях должны формулироваться с необходимой осторожностью. Тем не менее корреляционный анализ показывает наличие положительной связи между интенсивностью использования адаптивных ресурсов и показателями текущей и промежуточной аттестации (Волобуева, 2025).

Для более детального анализа влияния адаптивных платформ на академические результаты была проведена сравнительная оценка показателей успеваемости в экспериментальных группах, работавших с адаптивными ресурсами, и контрольных группах, обучавшихся по традиционной методике. Группы были уравнены по исходному уровню подготовки на основании результатов входного тестирования (табл. 3).

Таблица 3. Сравнительные показатели академической результативности в экспериментальных и контрольных группах (средний балл по стобалльной шкале)

Показатель	Экспериментальная группа (n=926)	Контрольная группа (n=950)	Разница	Значимость (p)
Входное тестирование	54,3	53,8	+0,5	0.714
Текущая аттестация (середина семестра)	67,4	61,2	+6,2	0.003
Промежуточная аттестация (конец семестра)	72,8	64,7	+8,1	<0.001

Отсроченный контроль (через 3 месяца)	61,3	52,6	+8,7	<0.001
Доля обучающихся с неудовлетворительным результатом, %	7,3	14,1	-6,8	0,001

Результаты входного тестирования подтверждают эквивалентность сравниваемых групп: разница в 0,5 балла статистически незначима ($p = 0,714$), что позволяет рассматривать последующие различия как следствие различий в организации учебного процесса, а не исходных предпосылок. Уже на этапе текущей аттестации экспериментальная группа демонстрирует превосходство в 6,2 балла, и этот разрыв нарастает к промежуточной аттестации, достигая 8,1 балла. Статистическая значимость различий на обоих этапах высока, что позволяет говорить о достоверном положительном эффекте использования адаптивных ресурсов.

Особый интерес представляет показатель отсроченного контроля, проведённого через три месяца после завершения изучения дисциплины. Разница между группами здесь составляет 8,7 балла, что даже несколько превышает различие на этапе промежуточной аттестации. Это обстоятельство может указывать на то, что адаптивные технологии способствуют не просто запоминанию информации на период экзамена, а формированию более устойчивых знаний и навыков. Механизм такого эффекта, вероятно, связан с тем, что адаптивный алгоритм обеспечивает многократное возвращение к материалу, вызывающему затруднения, и использует принципы интервального повторения, что соответствует данным когнитивной психологии о закономерностях долговременного запоминания.

Снижение доли обучающихся с неудовлетворительным результатом почти вдвое – с 14,1% до 7,3% – является социально значимым результатом, поскольку именно в группе слабо успевающих студентов концентрируются риски отчисления, потери мотивации и формирования негативного отношения к учебной деятельности (Симонова, 2025). Адаптивная платформа позволяет своевременно выявлять обучающихся, находящиеся в зоне академического риска, и обеспечивать им дополнительную поддержку как средствами самой системы, так и через адресное вмешательство преподавателя.

Вместе с тем необходимо отметить, что абсолютные значения баллов в обеих группах остаются на уровне, далёком от максимального, что свидетельствует о наличии факторов, ограничивающих эффективность любой модели обучения. Средний балл промежуточной аттестации в экспериментальной группе (72,8) может рассматриваться как хороший, но не отличный результат, оставляющий пространство для дальнейшего совершенствования образовательного процесса.

Не менее важным направлением анализа является изучение того, каким образом преподаватели воспринимают изменения в своей профессиональной деятельности и какие факторы определяют готовность к освоению новых методических подходов. Цифровая трансформация образования нередко наталкивается на барьеры, связанные не столько с техническими ограничениями, сколько с особенностями профессионального сознания и сложившимися педагогическими установками (Глухов, 2024). Преподаватели, длительное время работавшие в рамках определённой методической парадигмы, могут испытывать затруднения при переходе к принципиально иной модели организации учебного процесса, даже если эта модель объективно расширяет их профессиональные возможности.

Анализ данных интервью и анкетирования преподавателей позволил выделить основные факторы, влияющие на степень принятия и глубину интеграции адаптивных технологий в преподавательскую практику. Эти факторы были ранжированы по частоте упоминания и степени влияния, оценённой экспертной группой. Результаты обобщены в соответствующей сводке (табл. 4).

Таблица 4. Факторы, определяющие готовность преподавателей к интеграции адаптивных технологий (по результатам опроса, $n=342$)

Фактор	Частота упоминания, %	Средняя оценка влияния (1–10)	Ранг
Уровень цифровой грамотности	87,4	8,6	1

Наличие методической поддержки и обучения	79,8	8,1	2
Понимание дидактического потенциала платформы	71,3	7,9	3
Удобство интерфейса и техническая стабильность	68,7	7,4	4
Поддержка со стороны администрации	62,3	7,1	5
Возможность сохранения авторского подхода	58,5	6,8	6
Наличие коллег с позитивным опытом	54,1	6,3	7
Учёт работы с платформой в нагрузке	49,7	6,1	8
Возраст и стаж работы	43,9	5,7	9

Структура факторов показывает, что доминирующую роль играет уровень цифровой грамотности преподавателя, упомянутый 87,4% респондентов и получивший наивысшую оценку влияния (8,6 из 10). Этот результат ожидаем, однако его количественная выраженность заслуживает внимания: разрыв между первым и вторым факторами составляет 0,5 балла по шкале влияния, что указывает на относительную близость значимости первых трёх позиций. Наличие методической поддержки и обучения (8,1 балла) и понимание дидактического потенциала платформы (7,9 балла) формируют единый кластер, связанный с профессиональным развитием, и в совокупности определяют готовность преподавателя к содержательной, а не формальной интеграции технологий.

Заслуживает отдельного комментария шестой фактор – возможность сохранения авторского подхода. Его отметили 58,5% преподавателей, и средняя оценка влияния составила 6,8 балла. За этим показателем стоит существенная проблема: многие адаптивные платформы предлагают готовые учебные сценарии и жёстко структурированный контент, что может восприниматься преподавателем как ограничение его профессиональной автономии (Гоголь, 2023). В интервью ряд респондентов отмечали, что ощущение утраты контроля над содержанием и логикой учебного процесса снижает их мотивацию к работе с платформой, даже если они признают её технологические преимущества. Этот результат подчёркивает важность выбора таких адаптивных систем, которые допускают высокую степень настройки со стороны преподавателя и позволяют ему выступать не пассивным пользователем, а соавтором образовательного контента.

Фактор возраста и стажа работы занимает последнее место в рейтинге (5,7 балла), что не соответствует распространённому стереотипу о решающей роли возраста в процессах цифровой адаптации. Корреляционный анализ показал, что связь между возрастом преподавателя и глубиной интеграции адаптивных технологий является слабой ($r = -0.23$, $p < 0.05$), тогда как связь между уровнем цифровой грамотности и глубиной интеграции – умеренной ($r = 0.61$, $p < 0.001$). Иными словами, решающее значение имеет не биографический возраст, а уровень компетенций, который может быть развит в любом возрасте при наличии соответствующих условий (Бояркина, 2025).

Для понимания содержательной стороны трансформации преподавательских практик необходимо рассмотреть, какие именно методические приёмы появляются или получают развитие в условиях работы с адаптивными платформами. Анализ учебно-методических материалов и описаний занятий, предоставленных преподавателями, позволил систематизировать наиболее распространённые методические инновации, возникающие в результате интеграции технологий искусственного интеллекта в учебный процесс. Многие из этих приёмов не являются принципиально новыми, однако в условиях цифровой среды они приобретают новое содержание и новые возможности реализации.

В частности, широкое распространение получает практика так называемого дата-информированного преподавания, при которой педагог использует данные учебной аналитики для планирования и корректировки учебных занятий. Например, перед проведением семинарского занятия преподаватель анализирует статистику выполнения заданий на платформе и формирует повестку семинара с учётом выявленных типичных затруднений (Розов, 2024). Другой распространённой

практикой является использование результатов адаптивного тестирования для формирования групп обучающихся с различным уровнем подготовки, что позволяет организовать дифференцированную работу в рамках одного занятия. Такие подходы требуют от преподавателя нового набора компетенций, связанных с интерпретацией данных и принятием решений на их основе.

Полученные в ходе исследования результаты дают основания для ряда обобщений, касающихся характера и направленности трансформации методики преподавания в условиях использования технологий искусственного интеллекта. Данные о перераспределении временных затрат, изменении характера педагогической коммуникации, повышении академической результативности и факторах готовности преподавателей формируют целостную картину, в которой технологические изменения выступают не самоцелью, а катализатором содержательных сдвигов в организации образовательного процесса. Преподаватель в этих условиях не вытесняется алгоритмом, а получает инструменты, расширяющие его профессиональные возможности, но одновременно требующие освоения новых компетенций и пересмотра привычных методических решений.

Существенным является наблюдение о разнонаправленном влиянии адаптивных технологий на различные категории участников образовательного процесса. Обучающиеся с высоким уровнем самоорганизации и мотивации извлекают из работы с адаптивными ресурсами больше пользы, чем их менее подготовленные сверстники, хотя и последние демонстрируют улучшение результатов. Преподаватели, обладающие развитой цифровой грамотностью и готовностью к методическому экспериментированию, быстрее интегрируют новые инструменты и находят оригинальные дидактические решения. Это подтверждает тезис о том, что технология сама по себе не является достаточным условием повышения качества образования – решающую роль играет способность субъектов образовательного процесса использовать её осмысленно и целенаправленно (Шихнабиева, 2024).

Обращает на себя внимание и то обстоятельство, что процесс трансформации методики преподавания носит нелинейный характер. Первоначальный период внедрения адаптивных платформ сопровождается ростом нагрузки на преподавателя, связанной с освоением технологии, и может временно снижать субъективную удовлетворённость работой. Однако по мере накопления опыта и формирования новых профессиональных рутин происходит стабилизация, а затем – качественный скачок в использовании дидактического потенциала платформы. Эта динамика была зафиксирована лонгитюдным компонентом исследования и подтверждается данными повторного анкетирования, показывающими рост удовлетворённости преподавателей на втором году работы с адаптивными ресурсами по сравнению с первым.

Заключение

Полученные результаты позволяют говорить о том, что интеграция технологий искусственного интеллекта, цифровых платформ и адаптивных образовательных ресурсов в практику преподавания приводит к глубоким структурным изменениям в методике организации учебного процесса. Эти изменения охватывают распределение временных затрат преподавателя, характер педагогической коммуникации, способы оценивания и формы учебного взаимодействия. Доля времени, уделяемого аналитической и проектировочной деятельности, увеличивается в среднем на 12-13 процентных пунктов за один учебный год, тогда как рутинные операции контроля и проверки сокращаются на сопоставимую величину. Этот сдвиг отражает фундаментальное изменение в содержании профессиональной деятельности педагога, который из транслятора информации превращается в аналитика и проектировщика образовательных сценариев.

Академическая результативность обучающихся, работающих с адаптивными ресурсами, демонстрирует статистически значимое превосходство над результатами контрольных групп, причём это превосходство сохраняется и усиливается при отсроченном контроле. Средний прирост составляет от 6,2 до 8,7 баллов по столбальной шкале в зависимости от этапа оценивания, а доля обучающихся с неудовлетворительным результатом снижается почти вдвое. Эти данные свидетельствуют о том, что адаптивные алгоритмы действительно способствуют формированию более устойчивых знаний и

навыков, хотя механизм этого эффекта опосредован множеством факторов, включая индивидуальные характеристики обучающихся и качество педагогического сопровождения.

При этом субъективное восприятие обучающимися различных аспектов образовательного процесса с участием адаптивных платформ неоднородно. Наиболее высоко оцениваются качество обратной связи от преподавателя и ощущение контроля над собственным обучением, тогда как комфортность мониторинга учебной деятельности вызывает наибольшую настороженность. Разница в оценках между уровнями образования достигает 0,63 балла по пятибалльной шкале, что указывает на необходимость учёта контингента обучающихся при проектировании моделей интеграции адаптивных технологий. Магистранты, обладающие более развитыми навыками самоорганизации, воспринимают работу с платформой более позитивно, тогда как обучающиеся среднего профессионального образования нуждаются в усиленном педагогическом сопровождении.

Факторный анализ готовности преподавателей показал, что решающую роль в процессе интеграции адаптивных технологий играет не возраст или стаж педагога, а уровень его цифровой грамотности и наличие методической поддержки. Корреляция между цифровой грамотностью и глубиной интеграции технологий составляет 0,61, тогда как связь с возрастом – лишь -0,23. Это означает, что инвестиции в профессиональное развитие преподавателей, направленные на формирование компетенций работы с данными учебной аналитики и проектирования адаптивных учебных сценариев, являются более продуктивной стратегией, чем ожидание естественной смены поколений. Одновременно критически важным оказывается сохранение профессиональной автономии преподавателя, возможность его авторского участия в формировании контента и логики работы платформы.

Трансформация методики преподавания в условиях цифровизации и использования искусственного интеллекта представляет собой длительный, нелинейный процесс, включающий периоды роста нагрузки, адаптации и последующего качественного скачка в профессиональной деятельности. Успешность этого процесса определяется не столько технологическими характеристиками платформ, сколько созданием условий для осмысленного освоения новых инструментов, формирования у преподавателей аналитических компетенций и обеспечения баланса между алгоритмическим управлением учебным процессом и живым педагогическим взаимодействием. Именно в этом балансе, по-видимому, заключается ключ к эффективному использованию потенциала адаптивных технологий в образовании.

Список литературы

1. Бояркина Ю.А., Файзуллина А.Р. Методические особенности использования искусственного интеллекта при подготовке будущих педагогов // Сибирский педагогический журнал. 2025. № 2. С. 55-65.
2. Волобуева Т.Б. Повышение квалификации учителей по использованию искусственного интеллекта: содержательные акценты // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2025. № 1(62). С. 86-95.
3. Гладилина И.П., Климкович Е.В., Бондаренко А.С. Образовательное пространство вуза как фактор трансформации экосистемы цифрового общества // Современное педагогическое образование. 2024. № 1. С. 216-220.
4. Глухов А.П., Синогина Е.С., Ломовская С.А. Проблема рецепции технологий искусственного интеллекта в образовательной среде: педагогическое сопротивление и стратегии внедрения // Научно-педагогическое обозрение. 2024. № 5(57). С. 154-166.
5. Гоголь А.А., Туманова Е.И. Перспективы использования искусственного интеллекта для построения индивидуальной траектории обучения // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2023. Т. 1. С. 25-26.
6. Куренная Е.В., Корнилова К.А., Тагирова Р.А. Педагогические подходы использования искусственного интеллекта в образовательном процессе вуза // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 2(111). С. 337-340.

7. Мирошникова О.Х. Цифровая трансформация образования и использование искусственного интеллекта в аспекте повышения квалификации педагогических кадров // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2024. № 3(60). С. 62-68.
8. Нин Х., Ли Х. Инновационные исследования онлайн-русскоязычной образовательной платформы на основе технологий искусственного интеллекта // Современное педагогическое образование. 2025. № 4. С. 29-33.
9. Ноздрина Н.А., Эльканова А.А., Чанкаева А.М. Цифровая дидактика: как меняются методы преподавания в эпоху ИИ и онлайн-обучения // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2025. № 4. С. 64-69.
10. Нугуманова Л.Н., Шамсутдинова Л.П., Хохлов А.В., Сахнова И.А. Методические подходы к обучению педагогических работников использованию технологий искусственного интеллекта // Вестник НЦБЖД. 2025. № 3(65). С. 34-42.
11. Овсяницкая Л.Ю., Кравченко И.А. Об интеграции технологий искусственного интеллекта и педагогических технологий // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 6. С. 55.
12. Розов К.В., Абрамова М.А. Трансформация методики преподавания технологий искусственного интеллекта в условиях цифровизации российского общества // Философия образования. 2024. Т. 24. № 2. С. 87-102.
13. Симонова С.В., Бондарев А.С. Публично-правовые аспекты цифровизации образовательной деятельности с применением искусственного интеллекта // Право и управление. 2025. № 8. С. 310-313.
14. Уманский А.Е., Житиневич Д.Г. Возможности использования искусственного интеллекта в преподавании дисциплин по программированию // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2025. № 4(80). С. 226-235.
15. Шихнабиева Т.Ш. Развитие теории и методики обучения в условиях цифровой трансформации образования на основе использования технологий искусственного интеллекта // Педагогическое образование и наука. 2024. № 6. С. 34-40.

Features of the transformation of teaching methodology in the conditions of using artificial intelligence, digital platforms and adaptive educational resources

Rasilya R. Nurmieva

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages in the Field of International Relations
Institute of International Relations of the History and Oriental Studies, Kazan (Volga Region) Federal University
rasilya_nurmieva@mail.ru
ORCID 0000-0003-3873-4395

Aigul T. Khusainova

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
Kazan State Agrarian University
Kazan, Russia
aygulkhus1102@gmail.com
ORCID 0000-0001-7915-1191

Rosa R. Zakirova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Institute of International Relations, History and Oriental Studies of Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russia
RoRZakirova@kpfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 15.02.2026

Accepted 22.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.02

DOI 10.25726/p7766-1783-6561-n

EDN YUIAID

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the conditions of intensive digitalization of the educational environment, the integration of artificial intelligence technologies and adaptive platforms determines the fundamental transformation of teaching methodology, manifested in the rethinking of all components of the didactic system, including goal-setting, content, forms of activity, and evaluation criteria. This transformation is characterized by the redistribution of the teacher's professional functions, evolving from a central source of knowledge and process organizer into a data analyst, designer of individual educational scenarios, and facilitator of independent learning. This shift is accompanied by a significant increase in time costs for interpreting learning analytics by 12.7 percentage points and for individual consulting by 7.9 points, alongside a simultaneous reduction in effort for assignment preparation and checking by 9.3 points and for lecturing by 8.7 points. These changes promote the personalization of educational trajectories, enabling algorithms to adjust material complexity in real time, identify patterns of difficulties, and apply spaced repetition principles. This results in a statistically significant improvement in academic performance, with average score increases of 6.2-8.7 points on a 100-point scale in experimental groups versus control groups. The effect is particularly pronounced in delayed testing, indicating the formation of stable knowledge. Learner perceptions of these innovations vary by educational level: master's students rate convenience, motivation, and control higher (mean scores 4.03-4.38), while secondary vocational education students show greater caution toward monitoring (2.89 points), prioritizing live pedagogical interaction over automated feedback. Teacher readiness for integration depends primarily on digital literacy and methodological support rather than age or experience, refuting common stereotypes and highlighting the need to invest in data interpretation competencies and the preservation of authorial autonomy in content design. The adoption of data-informed teaching and differentiated approaches based on platform analytics enriches methodological tools; however, the transformation is nonlinear, featuring periods of increased workload followed by a qualitative leap in professional effectiveness once new practices stabilize. Overall, the results illustrate how adaptive technologies act as a catalyst for meaningful changes in educational process organization. These changes require a thoughtful balance between algorithmic optimization, ethical dimensions of decision delegation, and the maintenance of subjectivity among all participants. This establishes the core content of the study, determines its relevance to digital didactics and pedagogical design, and supports an informed decision to consult the full text for detailed insight into the mechanisms, risks of reduced critical thinking and social interaction, and effective implementation strategies across diverse educational contexts.

Keywords

artificial intelligence, adaptive platforms, transformation of teaching methodology, learning analytics, personalization of learning.

References

1. Boyarkina Yu.A., Fayzullina A.R. Methodological features of the use of artificial intelligence in the training of future teachers // *Siberian pedagogical journal*. 2025. № 2. pp. 55-65.
2. Volobueva T.B. Advanced training of teachers in the use of artificial intelligence: meaningful accents // *Scientific support of the personnel development system*. 2025. № 1(62). pp. 86-95.

3. Gladilina I.P., Klimkovich E.V., Bondarenko A.S. The educational space of a university as a factor in the transformation of the ecosystem of a digital society // Modern pedagogical education. 2024. № 1. pp. 216-220.
4. Glukhov A.P., Sinogina E.S., Lomovskaya S.A. The problem of reception of artificial intelligence technologies in the educational environment: pedagogical resistance and implementation strategies // Scientific and pedagogical review. 2024. № 5(57). pp. 154-166.
5. Gogol A.A., Tumanova E.I. Prospects of using artificial intelligence to build an individual learning trajectory // Modern education: content, technology, quality. 2023. Vol. 1. pp. 25-26.
6. Kurennaya E.V., Kornilova K.A., Tagirova R.A. Pedagogical approaches to the use of artificial intelligence in the educational process of a university // The world of science, culture and education. 2025. № 2(111). pp. 337-340.
7. Miroshnikova O.H. Digital transformation of education and the use of artificial intelligence in the aspect of advanced training of teaching staff // Scientific support of the system of advanced training. 2024. № 3(60). pp. 62-68.
8. Ning H., Li H. Innovative research of an online Russian-language educational platform based on artificial intelligence technologies // Modern pedagogical education. 2025. № 4. pp. 29-33.
9. Nozdrina N.A., Elkanova A.A., Chankaeva A.M. Digital didactics: how teaching methods are changing in the age of AI and online learning // Economic and humanitarian studies of the regions. 2025. № 4. pp. 64-69.
10. Nugumanova L.N., Shamsutdinova L.P., Khokhlov A.V., Sakhnova I.A. Methodological approaches to teaching teachers the use of artificial intelligence technologies // National Library of Railways bulletin. 2025. № 3(65). pp. 34-42.
11. Ovsyanitskaya L.Yu., Kravchenko I.A. On the integration of artificial intelligence technologies and pedagogical technologies // Modern problems of science and education. 2024. № 6. S. 55.
12. Rozov K.V., Abramova M.A. Transformation of teaching methods of artificial intelligence technologies in the context of digitalization of Russian society // Philosophy of education. 2024. Vol. 24. № 2. pp. 87-102.
13. Simonova S.V., Bondarev A.S. Public-legal aspects of digitalization of educational activities using artificial intelligence // Law and management. 2025. № 8. pp. 310-313.
14. Umansky A.E., Zhitinevich D.G. The possibilities of using artificial intelligence in teaching programming disciplines // N.I. Lobachevsky Nizhny Novgorod University bulletin. Series: Social sciences. 2025. № 4(80). pp. 226-235.
15. Shikhnaieva T.S. Development of theory and teaching methods in the context of digital transformation of education based on the use of artificial intelligence technologies // Teacher education and science. 2024. № 6. pp. 34-40.

**Эффективность адаптивной системы еженедельного тестирования при обучении дисциплине
«Основы информационной безопасности»**

Валентин Константинович Ефремов

Специалист-эксперт

Московский инновационный университет

Москва, Россия

efremov-025@yandex.ru

ORCID 0009-0009-0761-4340

Поступила в редакцию 13.02.2026

Принята 25.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.0

DOI 10.25726/n2965-2087-1622-q

EDN PHUIOR

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

Настоящая работа посвящена экспериментальной проверке эффективности адаптивной системы еженедельного тестирования в курсе «Основы информационной безопасности». В ходе однократного четырехмесячного эксперимента были сформированы контрольная (КГ) и экспериментальная группы (ЭГ). Обучающиеся КГ проходили стандартный курс с линейными тестами без адаптации; обучающиеся ЭГ – тот же курс с применением разработанной методики, при которой система отслеживает ошибки каждого студента и целенаправленно добавляет соответствующие вопросы в последующие тесты. Статья включает в себя подробный разбор итогов эксперимента, приводит сравнительный анализ результатов обеих групп и демонстрирует эффективность предложенной методики как инструмента выравнивания образовательных траекторий и повышения качества усвоения материала обучающимися.

Ключевые слова

адаптивное тестирование, образовательная методика, информационная безопасность, индивидуальная образовательная траектория, контрольная и экспериментальная группы, итоговый контроль, дифференциация обучающихся.

Введение

Современная система высшего образования все чаще сталкивается с фундаментальным противоречием: необходимостью обеспечивать индивидуальный подход к каждому обучающемуся при одновременной работе с группами численностью от нескольких десятков человек. Это противоречие особенно остро проявляется в технических дисциплинах, требующих последовательного накопления знаний и практических навыков, где пробел, образовавшийся на ранних этапах обучения, неизбежно влечет за собой трудности с усвоением последующего материала.

В качестве примера такой дисциплины возьмем «Основы информационной безопасности», которая в полной мере отражает данную проблему. С одной стороны, курс охватывает широкий спектр тем – от базовых концепций триады конфиденциальность – целостность – доступность (CIA) до прикладных вопросов управления рисками, криптографии и архитектуры безопасности. С другой стороны, студенты приходят с принципиально разным уровнем первоначальной подготовки: часть из них

имеет опыт работы с информационными системами и базовое представление о киберугрозах, другие впервые соприкасаются с этими концепциями. В таких условиях единый линейный сценарий обучения неизбежно оставляет значительную часть группы либо «не поспевающей» за темпом, либо, напротив, не получающей достаточной интеллектуальной нагрузки.

Ответом на это противоречие мы решили предложить адаптивную систему еженедельного тестирования. Ее ключевая идея состоит в следующем: ошибки, допущенные студентом в еженедельном тесте, не остаются незамеченными и не «прощаются» простым переходом к следующей теме. Вместо этого система фиксирует проблемные блоки конкретного студента и целенаправленно возвращает к ним в последующих тестах – причем в виде уточняющих вопросов, позволяющих установить, какой именно аспект темы не был усвоен. Тем самым создается индивидуальная петля обратной связи, функционирующая на протяжении всего семестра.

Материалы и методы исследования

Настоящая работа содержит описание методики, организацию сравнительного эксперимента и анализ результатов, полученных при обучении 240 студентов (120 в контрольной и 120 в экспериментальной группах) в течение восемнадцати недель.

Результаты и обсуждение

Проблема несоответствия единого темпа и содержания учебного процесса разнородному составу учебной группы широко описана в педагогической литературе (Brusilovsky, 2001; Van der Linden, 2010). Явление «академической дифференциации» фиксируется в большинстве технических специальностей уже на первых курсах: студенты с высоким исходным уровнем быстро достигают потолка предлагаемых заданий, тогда как студенты с низким уровнем подготовки накапливают пробелы, которые со временем становятся трудновосполнимыми. Традиционные инструменты коррекции – индивидуальные консультации, дополнительные задания – ограничены временем преподавателя и не обеспечивают систематического охвата всей группы.

В контексте технических дисциплин с высокой степенью кумулятивности знания данная проблема приобретает особую остроту: непонимание принципа управления рисками в теме 8 курса ИБ напрямую препятствует освоению фреймворка RMF в теме 9, а пробелы в понимании криптографии делают невозможным полноценное изучение систем управления ключами. Таким образом, своевременная диагностика и коррекция пробелов становятся не дополнительным, а системообразующим элементом учебного процесса (Nicol, 2006; Sadler, 1989).

Адаптивное тестирование – подход, при котором содержание или последовательность тестовых заданий изменяется в зависимости от ответов испытуемого (Тихонов, 2019). Наиболее известная форма – компьютерное адаптивное тестирование (Computer Adaptive Testing, CAT), в котором алгоритм, основанный на теории ответа на задание (Item Response Theory, IRT), подбирает следующее задание с учетом оцененного уровня знаний студента (Chang, 2015). Данный подход широко используется в стандартизированных тестах (GRE, TOEFL), однако его прямое применение в учебном процессе сопряжено с рядом ограничений: необходимостью крупного банка откалиброванных заданий, технической сложностью системы и смещением фокуса с диагностики пробелов на точное измерение уровня знаний обучающегося (Soenen, 2021).

Альтернативным и более доступным для реализации в учебных условиях является подход, основанный на накопительной диагностике: система фиксирует не интегральный уровень, а конкретные тематические области, в которых студент систематически ошибается, и включает соответствующие вопросы в последующие тесты (Burgos, 2020). Именно этот принцип лежит в основе разработанной нами методики.

Феномен «кривой забывания» (Эббингауз, 1885) и современные исследования в области когнитивной психологии убедительно свидетельствуют: материал, изученный однократно, без последующего повторения, существенно забывается уже в течение первых двух суток. Практика интервального повторения (spaced repetition) – когда повторение материала происходит не

непосредственно после изучения, а через постепенно увеличивающиеся интервалы – значительно повышает долгосрочное запоминание.

Разработанная система адаптивного тестирования использует этот принцип: вопросы из блоков, вызвавших затруднения у студента, повторяются в последующих недельных тестах. Тем самым трудный материал автоматически получает дополнительные циклы обращения, тогда как освоенный материал не перегружает тест излишними повторами. Отдельного внимания заслуживает учет временного параметра: вопросы, на которые студент тратит значительно больше среднего времени (более 15 секунд сверх нормы), также маркируются как потенциально проблемные и попадают в очередь для повторения (Kalyuga, 2007).

Разработанная методика строится вокруг двух взаимосвязанных идей. Во-первых, индивидуальная образовательная траектория не задается заранее, а формируется динамически на основании результатов текущего контроля: каждый студент получает собственный набор повторяемых вопросов, отражающий именно его проблемные зоны (Butler, 1995). Во-вторых, система служит аналитическим инструментом для преподавателя: агрегированная статистика по группе позволяет выявлять темы, плохо усваиваемые систематически, и корректировать педагогические акценты непосредственно по ходу семестра (Corno, 2008).

Принципиально важно, что система не заменяет педагога, а расширяет его возможности. Преподаватель освобождается от необходимости вручную отслеживать прогресс каждого студента и может сосредоточиться на работе с теми пробелами, которые система идентифицировала как наиболее значимые (Shute, 2012).

Курс, разработанный для данного эксперимента, рассчитан на 18 недель. По завершении каждой недели студенты проходят недельный тест, соответствующий изученной теме. Помимо этого, предусмотрены две дополнительные контрольные точки: промежуточная контрольная работа (после изучения первых 9 тем) и итоговый тест в конце семестра.

Таблица 1. Структура тестирования в рамках курса

Контрольная точка	Момент проведения	Объем	Назначение
Тесты 1-9 (недельные)	Еженедельно, темы 1-9	4 осн. вопр. + 4 доп.	Текущий контроль, формирование адаптивной траектории
Промежуточная контрольная работа	После темы 9 (середина семестра)	~30-35 вопросов	Срез знаний за первый полусеместр; коррекция траектории
Тесты 10-18 (недельные)	Еженедельно, темы 10-18	4 осн. вопр. + 4 доп.	Текущий контроль с учетом накопленных ошибок
Итоговый тест	Конец семестра	180 вопросов	Оценка освоения курса; критерий эффективности методики

Каждый недельный тест состоит из пяти тематических блоков. В каждом блоке предусмотрены два основных вопроса и два дополнительных. Основные вопросы предъявляются всем студентам; дополнительные активируются лишь в том случае, если студент допустил ошибку хотя бы в одном из основных вопросов блока (по аналогии с тестированием на знание правил дорожного движения). Это позволяет системе уточнить, какой именно аспект темы представляет затруднение.

Результаты теста студент видит только по его завершении – данный принцип исключает возможность «подгонки» ответов в процессе прохождения. Порядок вопросов и вариантов ответа случаен для каждого студента, что обеспечивает независимость результатов. После каждого теста система анализирует ответы студента на уровне тематических блоков. Если в блоке зафиксирована ошибка в основном вопросе, этот блок получает статус «проблемного» независимо от того, были ли правильно даны ответы на дополнительные вопросы. Вопросы из проблемных блоков включаются в следующий тест данного студента.

Блок считается усвоенным и выходит из очереди повторения только тогда, когда студент дает правильные ответы на все вопросы данного блока в двух последовательных тестах. Это подстраховывает студента при выборе случайно верных ответов и обеспечивает устойчивое закрепление материала. Если время ответа на конкретный вопрос превышает среднее время по группе более чем на 15 секунд, этот вопрос также маркируется для повторения в последующих тестах. Данный механизм работает независимо от правильности ответа – ситуация, в которой студент верно отвечает, но с большим трудом, свидетельствует о недостаточном освоении материала.

Теоретически количество вопросов в тесте конкретного студента может превышать стандартные 10 основных вопросов, если у него накопилось значительное количество проблемных блоков. Это неизбежная цена индивидуализации, компенсируемая качеством итоговых результатов. Данная система не только позволяет оценивать прогресс обучающихся, но также обеспечивает преподавателя агрегированной аналитикой (Стариченко, 1998). Наиболее значимыми отчетами являются:

1) Рейтинг «трудных» блоков по группе: если определенный блок вызывает затруднения у значительной доли студентов (например, более 40%), это является сигналом для преподавателя вернуться к этой теме на практическом занятии или откорректировать ее изложение в следующем учебном цикле.

2) Карта индивидуальных траекторий: преподаватель может видеть, у каких именно студентов накопилось наибольшее количество нерешенных блоков, и адресно работать с ними в ходе консультаций.

Таким образом, система работает на двух уровнях одновременно: на уровне студента, управляя его персональной траекторией повторения, и на уровне группы, предоставляя преподавателю доказательную базу для корректировки курса.

Далее детальнее углубимся в сам эксперимент и особенности его проведения.

Исследование проводилось в осеннем семестре 2025 года (сентябрь – декабрь). К участию были привлечены студенты, обучающиеся по направлениям в области информационных технологий. Общая выборка составила 240 человек, разделенных на две группы:

– Контрольная группа (КГ): 120 студентов (шифры U-1001-01 – U-1120-01), обучавшихся по стандартной программе с линейными тестами без элементов адаптации.

– Экспериментальная группа (ЭГ): 120 студентов (шифры U-2001-01 – U-2120-01), обучавшихся по той же программе, но с применением разработанной адаптивной системы тестирования.

Распределение по группам осуществлялось с учетом необходимости сопоставимости начального уровня подготовки. Как показывают данные промежуточного теста, группы были сбалансированы по стартовым показателям: средний результат КГ составил 51,1%, ЭГ – 52,2%, разница статистически незначима ($|\Delta| = 1,1$ п.п.).

Курс «Основы информационной безопасности» охватывал 18 тематических блоков, изучавшихся последовательно в течение 18 недель.

Таблица 2. Тематический план курса

№	Тема	№	Тема	Примечание
1	Введение в ИБ	10	Assurance	
2	Восемь элементов ИБ	11	ISCM	
3	Термины и нормативная основа	12	Эксплуатация систем	
4	Роли и ответственность в ИБ	13	Реагирование на инциденты	
5	Угрозы и уязвимости	14	Криптография	
6	Атаки и вредоносное ПО	15	Управление ключами	
7	Политика ИБ	16	Семейства контролей	
8	Управление рисками	17	Доступ и аутентификация	

9	RMF	18	Архитектура безопасности	← Промежут. тест после

Каждый из 18-недельных тестов состоит из 5 тематических блоков. Блоки 1-3 посвящены основным понятиям изученной темы; блоки 4–5 охватывают смежные концепции и практическое применение.

Для оценки уровня знаний применялись восемнадцать еженедельных тестов (по одному в конце каждой учебной недели), каждый из которых включал вопросы по изученной теме. В КГ предъявлялся стандартный набор вопросов; в ЭГ – адаптированный набор, включавший стандартные вопросы текущей недели плюс повторяемые вопросы из проблемных блоков.

Также промежуточная контрольная работа, проведенная после завершения изучения темы 9 (RMF). Работа включала 90 вопросов: по одному вопросу из каждого блока пройденных тем. Обе группы проходили промежуточный тест в одинаковом (не адаптированном) формате – это позволило получить объективный срез, не зависящий от накопленных в ЭГ алгоритмических преимуществ.

И наконец, итоговый тест по окончании курса: 180 вопросов, по одному из блока каждой из 18 тем. Результат итогового теста является основным критерием эффективности методики. Дополнительным критерием служит изменение стандартного отклонения итоговых баллов внутри группы – показатель внутригрупповой дифференциации.

Исходный уровень подготовки обучающихся оценивался по результатам промежуточной контрольной работы (до начала применения адаптивной методики для ЭГ). Контрольная работа включала 90 вопросов по темам 1-9 и проводилась в одинаковых условиях для обеих групп.

Таблица 3. Сопоставимость групп по результатам промежуточного теста

Показатель	КГ (n = 120)	ЭГ (n = 120)
Средний балл, %	51,1	52,2
Стандартное отклонение, %	15,5	15,5
Доля «слабых» ($\leq 35\%$), %	20,0	18,3
Доля «средних» (36–59%), %	43,3	43,3
Доля «сильных» ($\geq 60\%$), %	36,7	38,4
Разница средних (ЭГ–КГ), п.п.	-	+1,1 (незначима)

Данные таблицы подтверждают, что группы были сформированы корректно: разница в средних баллах составила всего 1,1 п.п., стандартные отклонения идентичны, соотношение «слабых», «средних» и «сильных» студентов практически совпадает, что дает надежную базу для последующего сравнения итоговых результатов.

В ходе семестра обе группы проходили 18 еженедельных тестов. В контрольной группе результаты текущих тестов демонстрировали незначительную положительную динамику, оставаясь в диапазоне 67–70%. Это объясняется тем, что в линейной модели студент проходит тест по текущей теме и переходит к следующей, не возвращаясь к ранее допущенным ошибкам.

В экспериментальной группе наблюдалась качественно иная картина. Уже начиная с теста 3 средний балл ЭГ устойчиво превышал аналогичный показатель КГ. Характерно, что в ЭГ отмечалось заметное улучшение по темам второй половины курса (тесты 10–18): студенты, у которых в первом полугодии были зафиксированы проблемные блоки, приходили ко второй половине курса с более устойчивой понятийной базой.

Таблица 4. Средние баллы за еженедельные тесты (%), КГ и ЭГ

Тест	1	2	3	4	5	6	7	8	9
КГ	67,0	68,9	67,9	69,5	67,9	69,7	68,0	69,5	68,0
ЭГ	74,7	74,7	77,5	77,5	77,7	77,6	77,7	77,6	77,7
Тест	10	11	12	13	14	15	16	17	18

КГ	69,7	68,0	69,5	68,0	69,7	68,0	69,5	68,0	70,0
ЭГ	77,6	77,7	77,6	77,7	77,6	77,7	77,6	77,7	77,7

Итоговый тест (180 вопросов) продемонстрировал убедительное преимущество экспериментальной группы. Средний балл ЭГ составил 72,9% против 65,8% в КГ – преимущество в 7,2 п.п. Рост относительно промежуточного теста в ЭГ составил 20,8 п.п., в КГ – 14,7 п.п. Дополнительный прирост, обеспеченный применением методики, равен 6,1 п.п.

Таблица 5. Итоговые показатели КГ и ЭГ

Показатель	КГ	ЭГ	Δ
Средний балл промежуточного теста, %	51,1	52,2	+1,1
Средний балл итогового теста, %	65,8	72,9	+7,2
Прирост (итог – промежут.), п.п.	+14,7	+20,8	+6,1
Стандартное отклонение итогового теста, %	9,8	8,2	-1,6
Минимальный итоговый балл, %	50,2	52,3	+2,1
Максимальный итоговый балл, %	82,3	86,1	+3,8

Для углубленного анализа студенты были распределены по трем группам в соответствии с результатами промежуточного теста: «слабые» (балл $\leq 35\%$), «средние» (36-59%) и «сильные» ($\geq 60\%$).

Таблица 6. Результаты итогового теста по уровням подготовки

Подгруппа	n	Промежут. КГ, %	Итог КГ, %	n	Промежут. ЭГ, %	Итог ЭГ, %	Δ (ЭГ-КГ) итог
Слабые ($\leq 35\%$)	24	28,3	52,8	22	28,8	62,1	+9,3 п.п.
Средние (36–59%)	52	47,8	62,9	52	48,0	70,2	+7,3 п.п.
Сильные ($\geq 60\%$)	44	67,3	76,2	46	68,1	81,2	+5,0 п.п.
Все студенты	120	51,1	65,8	120	52,2	72,9	+7,2 п.п.

Анализ по уровням подготовки выявляет ключевую закономерность: методика оказывает наибольший эффект на «слабых» обучающихся. Разрыв между КГ и ЭГ в данной подгруппе составил 9,3 п.п. – наибольшее значение среди всех подгрупп. «Сильные» студенты также выигрывают от применения методики (+5,0 п.п.), однако прирост у них умеренный, что объясняется изначально высоким уровнем подготовки и меньшим числом проблемных блоков, попадающих в адаптивную очередь. «Средние» студенты демонстрируют прирост на уровне +7,3 п.п.

Таблица 7. Сводная таблица результатов по группам

Группа / подгруппа	n	Промежут. тест, %	Итоговый тест, %	Прирост, п.п.	Σ ст. откл.	vs КГ (Δ), п.п.
КГ – все	120	51,1	65,8	+14,7	9,8	-
КГ – слабые	24	28,3	52,8	+24,5	-	-
КГ – средние	52	47,8	62,9	+15,1	-	-
КГ – сильные	44	67,3	76,2	+8,9	-	-
ЭГ – все	120	52,2	72,9	+20,8	8,2	+7,2
ЭГ – слабые	22	28,8	62,1	+33,3	-	+9,3

ЭГ средние	–	52	48,0	70,2	+22,2	-	+7,3
ЭГ сильные	–	46	68,1	81,2	+13,1	-	+5,0

Принципиально важно, что ни в одной из трех подгрупп ЭГ не уступает КГ. Методика не оказывает негативного влияния ни на одну категорию обучающихся, при этом максимальный эффект концентрируется именно там, где он наиболее необходим – у студентов с наибольшими пробелами. Эффект сокращения разрыва между «слабыми» и «сильными» студентами внутри группы измерялся через стандартное отклонение итоговых баллов: чем оно ниже, тем равномернее распределены результаты.

В КГ стандартное отклонение итогового теста составило 9,8%, в ЭГ – 8,2%. Снижение на 1,6 п.п. свидетельствует о том, что разброс результатов в экспериментальной группе уменьшился. Иными словами, «подтягивание» слабых студентов произошло без ущерба для результатов сильных – пропасть между полюсами группы сократилась.

Вспомогательным показателем эффективности усвоения материала служило время выполнения тестов. В КГ среднее время выполнения еженедельных тестов практически не менялось на протяжении семестра, оставаясь в диапазоне 580–820 секунд. В ЭГ наблюдалась отчетливая тенденция к снижению среднего времени ответа по мере продвижения по курсу, что свидетельствует об автоматизации знаний: студенты, регулярно возвращавшиеся к проблемным вопросам, со временем отвечали на них быстрее и увереннее.

Время выполнения итогового теста в ЭГ в среднем составило 8 241 секунду против 8 912 секунд в КГ – снижение на 671 секунду (≈11 минут). Это дополнительно подтверждает более глубокое и свободное владение материалом в экспериментальной группе.

Исходя из результатов эксперимента и сравнения полученных данных, можно отметить несколько важных наблюдений:

1. Методика работает системно, а не избирательно. Преимущество ЭГ зафиксировано во всех трех подгруппах – «слабых», «средних» и «сильных» студентах. Это означает, что адаптивная логика тестирования обеспечивает пользу для каждой категории, хотя и в разной степени.

2. Наибольший эффект сосредоточен у слабых студентов, что соответствует замыслу методики. «Слабые» обучающиеся в ЭГ в среднем превзошли своих «коллег» из КГ на 9,3 п.п. – это наибольший разрыв среди всех подгрупп.

3. «Сильные» студенты выигрывают меньше, но выигрывают. Прирост в 5,0 п.п. по сравнению с КГ для «сильных» обучающихся указывает на то, что система способна выявлять пробелы даже у хорошо подготовленных студентов и восполнять их посредством повторения плохо усвоенной информации.

4. Снижение времени выполнения тестов в ЭГ – косвенный, но важный индикатор. Быстрый ответ на вопрос свидетельствует о том, что знание извлекается из памяти автоматически, без напряженного перебора вариантов. В условиях профессиональной деятельности специалиста по информационной безопасности именно скорость и надежность актуализации знаний имеет практическое значение [14].

5. Эффект методики не является «завышенным» за счет административного давления или изменения условий тестирования. Обе группы работали с одним и тем же итоговым тестом в идентичных условиях. Единственным различием был педагогический процесс – применение адаптивного еженедельного тестирования в ЭГ. Данный факт повышает внутреннюю валидность исследования.

Вместе с вышеизложенными наблюдениями необходимо отметить ряд аспектов, требующих дальнейшего изучения. Эффект методики измерялся преимущественно через тестовые баллы – инструмент, хорошо подходящий для оценки фактологических знаний, но ограниченно отражающий глубину концептуального понимания и практические навыки применения знаний. Дополнительные

методы оценки – кейс-анализ, решение практических задач, портфолио – позволят уточнить и расширить картину.

Заключение

Проведенное исследование предоставляет убедительные доказательства педагогической эффективности разработанной адаптивной системы еженедельного тестирования. Применение методики обеспечивает статистически значимый прирост итоговых результатов. Экспериментальная группа превзошла контрольную по среднему баллу итогового теста на 7,2 п.п. (72,9% против 65,8%) при сопоставимых стартовых показателях.

Методика также особенно эффективна для студентов с низким исходным уровнем подготовки. Разрыв между ЭГ и КГ в подгруппе «слабых» студентов составил 9,3 п.п. – наибольшее значение среди всех подгрупп, что подтверждает центральную гипотезу исследования: система, целенаправленно возвращающая студента к его собственным проблемным зонам, в первую очередь помогает тем, у кого таких зон больше всего.

Также методика сокращает внутригрупповую дифференциацию. К концу курса академический разрыв между «сильными» и «слабыми» студентами в ЭГ меньше, чем в КГ. Также ее использование не ухудшает результаты ни одной категории студентов – адаптивная система работает на повышение уровня усвоения знаний для всей группы. Снижение времени выполнения тестов в ЭГ на протяжении семестра свидетельствует об автоматизации знаний – качественном улучшении, не отражаемом напрямую в баллах, но имеющем прикладное значение для будущей профессиональной деятельности (Bloom, 1984).

Разработанная методика представляет собой практически реализуемый инструмент индивидуализации обучения в условиях массового образовательного процесса. Ее внедрение не требует кардинального пересмотра учебного плана – достаточно организационной интеграции адаптивного тестирования в существующую структуру курса. При этом педагог получает не дополнительную нагрузку, а аналитическую поддержку: агрегированные данные о проблемных блоках позволяют обоснованно корректировать акценты в преподавании.

Перспективы дальнейших исследований включают:

- 1) лонгитюдную проверку долгосрочной сохранности знаний;
- 2) апробацию методики в других технических дисциплинах;
- 3) разработку и тестирование расширенного временного триггера (учет паттернов замедления ответа на уровне семестра);
- 4) изучение субъективного опыта студентов с применением разработанного анкетного инструментария.

Список литературы

1. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2002. 272 с.
2. Стариченко Б.Е. Оптимизация школьного образовательного процесса средствами информационных технологий. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1998. 258 с.
3. Bloom B.S. The 2 Sigma problem: the search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring // Educational researcher. 1984. Vol. 13. № 6. pp. 4-16.
4. Brusilovsky P. Adaptive hypermedia // User modeling and user-adapted interaction. 2001. Vol. 11. № 1-2. pp. 87-110.
5. Burgos D. Adaptive learning and teaching in practice // TechTrends. 2020. Vol. 64. pp. 421-430.
6. Butler D.L., Winne P.H. Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis // Review of Educational Research. 1995. Vol. 65, no. 3. pp. 245-281.
7. Chang H.-H. Psychometrics behind computerized adaptive testing // Psychometrics. 2015. Vol. 80. № 1. pp. 1-20.

8. Coenen J., Konig J. Adaptive testing in educational contexts // Journal of educational measurement. 2021. Vol. 58. № 2. pp. 198-225.
9. Corno L. On Teaching adaptively // Educational psychologist. 2008. Vol. 43. № 3. pp. 161-173.
10. Gligorea I., Cioca M., Oancea R., Gorski A.-T., Gorski H., Tudorache P. Adaptive learning using artificial intelligence in e-Learning: a literature review // Education sciences. 2023. Vol. 13. № 12. Art. 1216.
11. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // Review of educational research. 2007. Vol. 77. № 1. pp. 81-112.
12. Hwang G.-J., Xie H., Wah B.W., Gasevic D. Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education // Computers & Education: artificial intelligence. 2020. Vol. 1. Art. 100001.
13. Kalyuga S. The Expertise reversal effect and its implications for learner-tailored instruction // Educational psychology review. 2007. Vol. 19. pp. 509-539.
14. Lord FM. Applications of item response theory to practical testing problems. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1980. 266 p.
15. Nicol D.J., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice // Studies in higher education. 2006. Vol. 31. № 2. pp. 199-218.
16. Nicol D.J., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice // Research in the field of higher education. 2006. № 31(2). pp 199-218.
17. Shute V. J., Zapata-Rivera D. Adaptive educational systems. In: Durlach P., Lesgold A. Adaptive technologies for training and education. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. pp. 7-27.
18. Van der Linden W.J., Glas C.A.W. Elements of adaptive testing. NY.: Springer, 2010. 396 p.

Effectiveness of an adaptive weekly testing system in teaching the course «Fundamentals of information security»

Valentin K. Efremov

Specialist-expert

Moscow Innovative University

Moscow, Russia

efremov-025@yandex.ru

ORCID 0009-0009-0761-4340

Received 13.02.2026

Accepted 25.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/n2965-2087-1622-q

EDN PHUIOR

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

This study focuses on the experimental evaluation of the effectiveness of an adaptive weekly testing system within the course «Fundamentals of Information Security». During a single four-month experiment, students were divided into a control group (CG) and an experimental group (EG). Students in the CG completed the standard course featuring linear, non-adaptive tests, whereas students in the EG followed the same course implemented with the proposed methodology. This methodology employs a system that tracks each student's

incorrect responses and purposefully incorporates corresponding questions into subsequent tests based on individual performance. The article provides a detailed analysis of the experimental outcomes, presents a comparative analysis of results from both groups, and demonstrates the effectiveness of the proposed methodology as a tool for equalizing educational trajectories and improving the quality of students' mastery of the course material.

Keywords

adaptive testing, educational methodology, information security, individual educational trajectory, control and experimental groups, summative assessment, learner differentiation.

References

1. Polat E.S. New pedagogical and information technologies in the education system. Moscow: Akademiya, 2002. 272 p.
2. Starichenko B.E. Optimization of the school educational process by means of information technologies. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 1998. 258 p.
4. Bloom B.S. The 2 Sigma problem: the search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring // Educational researcher. 1984. Vol. 13. № 6. pp. 4-16.
5. Brusilovsky P. Adaptive hypermedia // User modeling and user-adapted interaction. 2001. Vol. 11. № 1-2. pp. 87-110.
6. Burgos D. Adaptive learning and teaching in practice // TechTrends. 2020. Vol. 64. pp. 421-430.
7. Butler D.L., Winne P.H. Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis // Review of Educational Research. 1995. Vol. 65, no. 3. pp. 245-281.
8. Chang H.-H. Psychometrics behind computerized adaptive testing // Psychometrics. 2015. Vol. 80. № 1. pp. 1-20.
9. Coenen J., Konig J. Adaptive testing in educational contexts // Journal of educational measurement. 2021. Vol. 58. № 2. pp. 198-225.
10. Corno L. On Teaching adaptively // Educational psychologist. 2008. Vol. 43. № 3. pp. 161-173.
11. Gligorea I., Cioca M., Oancea R., Gorski A.-T., Gorski H., Tudorache P. Adaptive learning using artificial intelligence in e-Learning: a literature review // Education sciences. 2023. Vol. 13. № 12. Art. 1216.
12. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // Review of educational research. 2007. Vol. 77. № 1. pp. 81-112.
13. Hwang G.-J., Xie H., Wah B.W., Gasevic D. Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education // Computers & Education: artificial intelligence. 2020. Vol. 1. Art. 100001.
14. Kalyuga S. The Expertise reversal effect and its implications for learner-tailored instruction // Educational psychology review. 2007. Vol. 19. pp. 509-539.
15. Lord FM. Applications of item response theory to practical testing problems. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1980. 266 p.
16. Nicol D.J., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice // Studies in higher education. 2006. Vol. 31. № 2. pp. 199-218.
17. Nicol D.J., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice // Research in the field of higher education. 2006. № 31(2). pp 199-218.
18. Shute V. J., Zapata-Rivera D. Adaptive educational systems. In: Durlach P., Lesgold A. Adaptive technologies for training and education. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. pp. 7-27.
19. Van der Linden W.J., Glas C.A.W. Elements of adaptive testing. NY.: Springer, 2010. 396 p.

Цифровая образовательная среда как ресурс организации командного взаимодействия старшекласников во внеурочной деятельности

Дарья Сергеевна Дармодехина

Специалист-эксперт

ГБОУ СОШ №119 Калининского района

Специалист-эксперт

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского

Санкт-Петербург, Россия

darya.vrnn@yandex.ru

ORCID 0009-0007-0997-4281

Поступила в редакцию 02.02.2026

Принята 17.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.0

DOI 10.25726/j3263-8234-2097-d

EDN PPQVIJ

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматривается цифровая образовательная среда как педагогический ресурс организации командного взаимодействия старшекласников во внеурочной деятельности. Актуальность темы обусловлена расширением цифровых форм коммуникации в школе, усилением роли внеурочной деятельности в развитии социальных и коммуникативных умений обучающихся, а также необходимостью разграничения технической координации действий и подлинного командного взаимодействия. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании ресурсного потенциала цифровой образовательной среды применительно к организации командной работы старшекласников. В качестве методов использованы анализ и синтез психолого-педагогической литературы, понятийно-категориальный анализ, сопоставление научных подходов к пониманию цифровой образовательной среды, командного взаимодействия и внеурочной деятельности. В результате установлено, что цифровая образовательная среда способна выполнять коммуникационную, координационную, содержательно-продуктивную и рефлексивно-оценочную функции. Показано, что ее ресурсный потенциал реализуется только при наличии педагогически заданной общей цели, распределения ролей, прозрачных правил взаимодействия, фиксации индивидуального вклада и сопровождения со стороны педагога. Сделан вывод о том, что цифровая образовательная среда должна рассматриваться не как набор инструментов, а как педагогически организованное пространство командной деятельности.

Ключевые слова

цифровая образовательная среда, командное взаимодействие, старшекласники, внеурочная деятельность, командная работа, цифровые инструменты.

Введение

В современной школе организация совместной деятельности старшекласников все чаще осуществляется с использованием цифровых платформ, совместных документов, чатов, виртуальных досок и других средств, обеспечивающих коммуникацию и координацию действий участников. Особенно заметно это во внеурочной деятельности, где взаимодействие обучающихся отличается большей вариативностью, меньшей регламентированностью и ориентацией на коллективный результат

(Богачева, 2014; Костенко, 2017). Вместе с тем само по себе включение цифровых средств в образовательный процесс еще не означает, что взаимодействие школьников приобретает командный характер. Наличие технических возможностей не гарантирует ни общей цели, ни распределения ролей, ни согласованности действий, ни общей ответственности за результат.

Несмотря на наличие работ, посвященных цифровой образовательной среде, кооперативному обучению и внеурочной деятельности, педагогические условия, при которых цифровая образовательная среда становится ресурсом организации командного взаимодействия старшеклассников, разработаны недостаточно последовательно. Актуальность статьи определяется несколькими обстоятельствами. Во-первых, в старшем школьном возрасте возрастает значение тех форм деятельности, которые предполагают самостоятельность, координацию усилий, распределение функций и коллективное решение задач. Во-вторых, именно внеурочная деятельность предоставляет наиболее гибкие возможности для организации проектной, исследовательской, социальной и дискуссионной работы. В-третьих, цифровая образовательная среда все активнее влияет на характер взаимодействия школьников, меняя способы коммуникации, фиксации договоренностей, представления результатов и сопровождения совместной деятельности.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании цифровой образовательной среды как ресурса организации командного взаимодействия старшеклассников во внеурочной деятельности. Исследовательский вопрос может быть сформулирован следующим образом: какие характеристики цифровой образовательной среды позволяют рассматривать ее как педагогически значимый ресурс организации командной работы старшеклассников и при каких условиях данный потенциал реализуется?

Материалы и методы исследования

Исследование носит теоретический характер. Методологическую основу статьи составляют положения современной педагогики о цифровой образовательной среде (Бороненко, 2021; Весманов, 2023), кооперативном обучении (Gillies, 2007), командной деятельности (Петрусевич, 2024; Шобонов, 2022) и воспитательно-развивающем потенциале внеурочной деятельности (Богачева, 2014; Костенко, 2017). Отбор источников осуществлялся по критерию их содержательной релевантности предмету исследования и возможности раскрытия понятийных, функциональных и организационно-педагогических аспектов рассматриваемой проблемы.

В работе используются методы анализа и синтеза психолого-педагогической литературы, понятийно-категориального анализа, сопоставления научных подходов и теоретического обобщения. Их применение позволяет уточнить содержание ключевых понятий «цифровая образовательная среда» (Бороненко, 2021; Весманов, 2023), «командное взаимодействие» (Петрусевич, 2024; Gillies, 2007), «внеурочная деятельность» (Богачева, 2014; Костенко, 2017) и «ресурс» применительно к предмету исследования. Анализируемый теоретический материал группируется по следующим смысловым линиям: исследования цифровой образовательной среды школы и учебной деятельности школьников в цифровом пространстве; работы, раскрывающие специфику командной и кооперативной деятельности; исследования, посвященные внеурочной деятельности как среде развития сотрудничества; публикации, в которых анализируются ограничения и риски взаимодействия в цифровой среде.

Логика теоретического исследования включает три взаимосвязанных этапа: уточнение понятийной базы; выявление функций цифровой образовательной среды, значимых для организации командной работы; определение педагогических условий, ограничений и рисков реализации ее ресурсного потенциала.

Результаты и обсуждение

Теоретический анализ позволяет рассматривать цифровую образовательную среду в контексте заявленной проблемы не как совокупность отдельных цифровых сервисов, а как педагогически организованное пространство, обеспечивающее доступ к образовательным ресурсам, коммуникацию участников и поддержку совместной деятельности (Бороненко, 2021). Вместе с тем принципиальное значение имеет не сама техническая инфраструктура, а те возможности взаимодействия, координации

и коллективной работы, которые возникают внутри такой среды (Весманов, 2023). Уточнение понятия командного взаимодействия показывает, что оно не тождественно ни любой совместной деятельности, ни формальной групповой работе.

Командное взаимодействие предполагает общую цель, распределение ролей, функциональную взаимозависимость участников и общую ответственность за результат (Петрусевич, 2024). В логике кооперативного обучения данное понимание дополняется значимостью индивидуальной ответственности, согласованности действий и рефлексии совместной работы (Gillies, 2007). В связи с этим цифровая образовательная среда может рассматриваться как ресурс лишь той совместной деятельности, которая специально организована как командная. Теоретический анализ позволяет выделить несколько взаимосвязанных функций цифровой образовательной среды как ресурса организации командного взаимодействия. При этом ресурсный потенциал цифровой образовательной среды раскрывается не на уровне простого наличия технических средств, а на уровне тех педагогически значимых механизмов, которые она позволяет поддерживать.

В контексте командного взаимодействия старшекласников особое значение приобретают возможности организации устойчивой коммуникации, координации распределенной деятельности, коллективного создания общего продукта и последующего осмысления хода совместной работы. Именно эти аспекты позволяют перейти от понимания цифровой среды как канала передачи информации к ее рассмотрению как пространства педагогически организованного взаимодействия. Прежде всего речь идет о коммуникационной функции. Цифровая среда расширяет возможности обсуждения за пределами очного взаимодействия, позволяет возвращаться к ранее высказанным предложениям, уточнять договоренности и поддерживать непрерывность совместной работы (Едалов, 2024). Для внеурочной деятельности это особенно значимо, поскольку она не ограничивается жесткими рамками учебного занятия.

Существенно, что в цифровой среде коммуникация приобретает не только оперативный, но и содержательно организующий характер. Возможность фиксировать реплики, предложения и комментарии делает обсуждение более устойчивым, позволяет возвращаться к ранее принятым решениям и снижает зависимость совместной работы от случайных коммуникативных потерь. Для старшекласников это особенно важно, поскольку командная деятельность в данном возрасте требует не только обмена мнениями, но и постепенного освоения культуры аргументации, согласования позиций и принятия общих решений. Не менее важной является координационная функция. Использование цифровых инструментов позволяет распределять задачи между участниками, фиксировать этапы работы, отслеживать продвижение команды и сохранять историю взаимодействия (Едалов, 2024). Благодаря этому совместная деятельность становится более прозрачной, а ее организация в большей степени опирается на механизмы самоконтроля и взаимного контроля.

Следующей выступает содержательно-продуктивная функция. Цифровая образовательная среда создает условия для коллективной работы над общим продуктом: документом, презентацией, таблицей, цифровой доской, медиаматериалом или иным результатом совместной деятельности (Srivastava, 2025). При этом именно наличие общего продукта делает кооперацию внутренне необходимой и препятствует сведению совместной работы к простому объединению индивидуально выполненных частей (Al-Jarf, 2026). Принципиально важно, что общий цифровой продукт выступает не только результатом, но и средством организации взаимодействия. Работа над общей презентацией, исследовательским материалом, цифровой картой, таблицей или медиапроектом требует от участников постоянного соотнесения собственных действий с общей задачей команды. Тем самым цифровая образовательная среда поддерживает не параллельное выполнение отдельных операций, а выстраивание целостной совместной деятельности, в которой индивидуальный вклад приобретает значение только в связи с общим результатом. Особое значение имеет также рефлексивно-оценочная функция. Цифровая среда позволяет сохранять промежуточные версии материалов, видеть динамику продвижения, сопоставлять вклад участников и своевременно корректировать характер взаимодействия (Marks, 2005). Тем самым она создает дополнительные возможности не только для организации совместной деятельности, но и для ее педагогического осмысления. Данная функция имеет особую

педагогическую значимость, поскольку позволяет сделать процесс командной работы предметом специального анализа.

В условиях цифровой среды становится возможным обсуждение не только конечного результата, но и способов его достижения, степени согласованности действий, характера распределения ролей и участия каждого члена команды. Это создает предпосылки для формирования у старшеклассников более осознанного отношения к совместной деятельности и развитию умений самооценки, взаимооценки и коллективной рефлексии. Проведенный анализ показывает, что ресурсный потенциал цифровой образовательной среды не является безусловным. К числу основных ограничений относятся подмена сотрудничества механическим разделением задач, неравномерность участия школьников, а также риски снижения качества межличностной коммуникации в условиях опосредованного взаимодействия (Трещев, 2022). Кроме того, цифровая среда может усиливать различия между участниками по уровню цифровой компетентности, что затрудняет полноценное включение каждого школьника в общую деятельность. В результате исследования установлено, что цифровая образовательная среда может выполнять ресурсную функцию только при наличии ряда педагогических условий. К ним относятся наличие общей цели и общего результата (Gillies, 2007), четкое структурирование командной задачи и распределение ролей (Шобонов, 2022), прозрачные правила коммуникации и фиксация индивидуального вклада (Едалов, 2024), а также организация коллективной рефлексии и педагогического сопровождения совместной работы (Marks, 2005).

Проведенное исследование позволяет уточнить научное представление о цифровой образовательной среде в аспекте организации командного взаимодействия старшеклассников и тем самым сместить акцент с технологического описания цифровых средств на анализ их педагогической функции. В отличие от технологически ориентированных трактовок, в которых внимание сосредоточивается преимущественно на наборе используемых сервисов и цифровых решений, выполненный анализ показывает, что педагогическая значимость цифровой образовательной среды определяется не самим фактом ее наличия, а характером тех отношений и способов совместной деятельности, которые в ней становятся возможными (Бороненко, 2021). В этом смысле цифровая образовательная среда выступает не внешним приложением к образовательному процессу, а особым пространством педагогически организованного взаимодействия (Весманов, 2023). Существенно, что полученные результаты позволяют точнее разграничить цифровую поддержку совместной работы и организацию именно командного взаимодействия. Данное различие представляется принципиальным, поскольку в школьной практике цифровые инструменты нередко используются лишь как средство обмена материалами, распределения поручений или технической координации действий.

Однако сама по себе такая организация еще не создает команды. Командное взаимодействие возникает только тогда, когда цифровая среда включена в деятельность, предполагающую общую цель, взаимозависимость участников, распределение ролей и коллективную ответственность за результат (Петрусевич, 2024). Тем самым результаты исследования развивают положения кооперативного обучения, в рамках которого продуктивность совместной работы связывается не с формальным объединением учащихся, а с педагогически выстроенной структурой сотрудничества (Gillies, 2007).

Проведенный анализ позволяет также конкретизировать специфику внеурочной деятельности как особого контекста реализации ресурсного потенциала цифровой образовательной среды. В отличие от урочной системы, где взаимодействие в большей степени определяется временными рамками, предметной логикой и регламентом занятия, внеурочная деятельность предоставляет более широкие возможности для длительных форм сотрудничества, проектной и исследовательской активности, социальных инициатив и коллективного обсуждения значимых для обучающихся задач (Богачева, 2014). Именно поэтому цифровая образовательная среда в условиях внеурочной деятельности приобретает дополнительную функцию: она не только обеспечивает коммуникацию, но и помогает удерживать целостность совместной работы во времени, связывать отдельные этапы деятельности в единый процесс и сохранять общую направленность командного усилия (Костенко, 2017). Тем самым внеурочная деятельность рассматривается не просто как контекст использования цифровых средств, а как особая

педагогическая среда, в которой цифровая образовательная среда выполняет функцию удержания целостности распределенной командной работы.

Отдельного внимания заслуживает вывод о том, что ресурсный потенциал цифровой образовательной среды имеет условный, а не автоматический характер. Этот вывод представляется значимым в контексте распространенного представления о том, что расширение цифровой инфраструктуры само по себе повышает качество взаимодействия обучающихся. Между тем результаты исследования показывают, что цифровая среда способна не только поддерживать, но и искажать совместную деятельность, если она используется вне четко заданной педагогической логики. В частности, возможны подмена сотрудничества механическим разделением задач, усиление неравномерности участия, снижение качества межличностного взаимодействия и смещение акцента с общего результата на техническое выполнение отдельных операций (Трещев, 2022). Следовательно, вопрос заключается не столько в доступности цифровых инструментов, сколько в способах их педагогического включения в структуру командной работы.

В этом контексте особую значимость приобретает вопрос о педагогическом проектировании самой структуры взаимодействия. Цифровая образовательная среда оказывается продуктивной не тогда, когда она просто сопровождает уже заданную деятельность, а тогда, когда изначально включается в логику распределения ролей, координации этапов работы, фиксации промежуточных решений и обсуждения общего результата. Иначе говоря, педагогическая эффективность цифровой среды определяется не количеством используемых сервисов, а степенью их включенности в структуру командной деятельности как целостного процесса.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использовать полученные выводы при проектировании внеурочной деятельности старшеклассников. Прежде всего это относится к выбору цифровых инструментов и конструированию самой логики работы команды. Педагогически оправданным является такой отбор цифровых средств, при котором они поддерживают обсуждение, координацию, создание общего продукта, фиксацию индивидуального вклада и коллективную рефлекссию, а не дублируют традиционные формы обмена информацией. Это означает, что при проектировании внеурочной деятельности педагог должен исходить не из степени технологической новизны платформы, а из ее соответствия целям совместной деятельности и задачам формирования умений командного взаимодействия. Вместе с тем интерпретация полученных результатов требует учета границ проведенного исследования.

Настоящая статья носит теоретический характер и не включает эмпирическую проверку выявленных положений в практике внеурочной деятельности старшеклассников. В связи с этим сформулированные выводы следует рассматривать как теоретическое основание для дальнейшей разработки модели организации командного взаимодействия в цифровой образовательной среде, а не как окончательно подтвержденную педагогическую схему. Перспективу дальнейших исследований составляет проектирование и апробация такой модели, уточнение диагностических показателей сформированности умений командного взаимодействия, а также анализ условий ее результативной реализации в различных форматах внеурочной деятельности. Кроме того, перспективным представляется сопоставление результативности различных форм цифровой организации командной работы старшеклассников в проектной, исследовательской и социально ориентированной внеурочной деятельности.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволяет рассматривать цифровую образовательную среду как педагогически значимый ресурс организации командного взаимодействия старшеклассников во внеурочной деятельности. Показано, что ее ресурсный потенциал связан с возможностью обеспечивать коммуникацию участников, координацию совместной работы, коллективное создание общего продукта и рефлекссию процесса взаимодействия.

Вместе с тем данный потенциал не реализуется автоматически и не сводится к наличию цифровых инструментов как таковых. Он раскрывается только в условиях педагогически организованной

внеурочной деятельности, в которой командная работа строится на общей цели, распределении ролей, прозрачных правилах взаимодействия, фиксации индивидуального вклада и сопровождении со стороны педагога.

Следовательно, цифровая образовательная среда должна осмысляться не как совокупность технических средств, а как педагогически организованное пространство, в котором создаются условия для содержательного, координированного и ответственного командного взаимодействия старшеклассников.

Список литературы

1. Богачева Г.Г. Внеурочная деятельность как средство формирования социальной компетентности учащихся // Актуальные задачи педагогики: мат. V Межд. науч. конф. (апрель 2014 г., Чита). Чита: Молодой ученый, 2014. С. 92-106.
2. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Цифровая образовательная среда школы как основа формирования цифровой грамотности школьников // Педагогика информатики. 2021. № 1. С. 1-17.
3. Весманов С.В., Источников В.В. Учебная деятельность школьников в цифровой среде // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2023. Т. 17. № 4. С. 166-191.
4. Едалов Д.О. Сравнение условий организации совместной деятельности в очном и цифровом пространстве // Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16. № 2. С. 43-59.
5. Костенко Ю.К., Недогреева Н.Г. Модель формирования навыков продуктивного сотрудничества старшеклассников во внеурочной деятельности // АНИ: педагогика и психология. 2017. № 3(20). С. 134-137.
6. Петрусович А.А. Характеристика особенностей командной и коллективной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 2(105). С. 357-359.
7. Трещев А.М., Горина И.В., Палаткина А.Ю. Риски и проблемы социализации старших школьников в цифровой образовательной среде // Педагогические исследования. 2022. Вып. 1. С. 22-40.
8. Шобонов Н.А. Особенности организации командной работы в общеобразовательной организации // Непрерывное образование: XXI век. 2022. Вып. 2(38). Art.2022.7631.
9. Al-Jarf R. Collaborative learning and teaching in digital environments: a systematic review of two decades of research // Journal of computer science and technology studies. 2026. Vol. 8. № 4. pp. 25-40.
10. Gillies R.M. Cooperative learning: integrating theory and practice. Thousand Oaks; L.; New Delhi: Sage Publications, 2007. 282 p.
11. Marks R.B., Sibley S., Arbaugh J.B. A structural equation model of predictors for effective online learning // Journal of management education. 2005. Vol. 29. № 4. pp. 531-563.
12. Srivastava S. Collaborative learning in digital environment // International journal of research and analytical reviews. 2025. Vol. 12. Iss. 1. pp. 392-404.

Digital educational environment as a resource for organizing teamwork among senior school students in extracurricular activities

Daria S. Darmodekhina

Specialist-expert

School № 119 of Kalininsky District,

Saint Petersburg

Specialist-expert

Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education,

Saint Petersburg

darya.vrnn@yandex.ru

ORCID 0009-0007-0997-4281

Received 02.02.2026

Accepted 17.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/j3263-8234-2097-d

EDN PPQVIJ

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article examines the digital educational environment as a pedagogical resource for organizing teamwork among senior school students in extracurricular activities. The relevance of the topic is determined by the expansion of digital forms of communication in schools, the growing role of extracurricular activities in developing students' social and communicative skills, as well as the need to distinguish between the technical coordination of actions and genuine teamwork. The article aims to substantiate the resource potential of the digital educational environment in relation to the organization of teamwork among senior school students. The methods used include analysis and synthesis of psychological and pedagogical literature, conceptual and categorical analysis, and comparison of scholarly approaches to understanding the digital educational environment, teamwork, and extracurricular activities. The results show that the digital educational environment can perform communicative, coordinative, content-productive, and reflexive-evaluative functions. It is demonstrated that its resource potential is realized only when there is a pedagogically defined common goal, role distribution, transparent rules of interaction, recording of individual contribution, and teacher support. The conclusion is drawn that the digital educational environment should be regarded not as a set of tools, but as a pedagogically organized space for teamwork.

Keywords

digital educational environment, teamwork, senior school students, extracurricular activities, digital tools.

References

1. Bogacheva G.G. Extracurricular activities as a means of forming students' social competence // Actual tasks of pedagogy: mat. of the V Inter. scien. conf. (April 2014, Chita). Chita: Young scientist, 2014. pp. 92-106.
2. Boronenko T.A., Fedotova V.S. The digital educational environment of schools as the basis for the formation of digital literacy of schoolchildren // Pedagogy of Informatics. 2021. № 1. pp. 1-17.
3. Vesmanov S.V., Sourcov V.V. Educational activity of schoolchildren in the digital environment // Moscow State Pedagogical University bulletin. The series «Pedagogy and psychology». 2023. Vol. 17. № 4. pp. 166-191.
4. Edalov D.O. Comparison of the conditions for organizing joint activities in the face-to-face and digital space // Psychological and pedagogical research. 2024. Vol. 16. № 2. pp. 43-59.
5. Kostenko Yu.K., Nedogreeva N.G. Model of formation of skills of productive cooperation of high school students in extracurricular activities // ANI: pedagogy and psychology. 2017. № 3(20). pp. 134-137.
6. Petrusevich A.A. Characteristics of the features of team and collective activity // The world of science, culture and education. 2024. № 2(105). pp. 357-359.
7. Treshchev A.M., Gorina I.V., Palatkina A.Yu. Risks and problems of socialization of senior schoolchildren in the digital educational environment // Pedagogical research. 2022. Iss. 1. pp. 22-40.
8. Shobonov N.A. Features of the organization of teamwork in a general education organization // Continuing education: XXI century. 2022. Iss. 2(38). Art.2022.7631.
9. Al-Jarf R. Collaborative learning and teaching in digital environments: a systematic review of two decades of research // Journal of computer science and technology studies. 2026. Vol. 8. № 4. pp. 25-40.

10. Gillies R.M. Cooperative learning: integrating theory and practice. Thousand Oaks; L.; New Delhi: Sage Publications, 2007. 282 p.
11. Marks R.B., Sibley S., Arbaugh J.B. A structural equation model of predictors for effective online learning // Journal of management education. 2005. Vol. 29. № 4. pp. 531-563.
12. Srivastava S. Collaborative learning in digital environment // International journal of research and analytical reviews. 2025. Vol. 12. Iss. 1. pp. 392-404.

Диагностическая модель оценки риска текучести педагогических кадров в образовательной организации

Елена Николаевна Лекомцева

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Теории и истории педагогики
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
Ярославль, Россия
lencom23@mail.ru
ORCID 0000-0002-1372-2227

Надежда Ильинична Голдовская

Специалист-эксперт
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
Ярославль, Россия
condrashova.nad@gmail.com
ORCID 0009-0007-8485-5020

Поступила в редакцию 06.03.2026

Принята 18.04.2026

Опубликована 30.05.2026

УДК 37.08

DOI 10.25726/z6139-3717-9543-h

EDN QWWNME

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматривается проблема текучести педагогических кадров как один из факторов, влияющих на кадровую устойчивость образовательных организаций. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки практических инструментов диагностики факторов, способствующих кадровой нестабильности в образовательной среде. Цель исследования заключается в разработке диагностического инструмента оценки риска текучести педагогических кадров в образовательной организации. Теоретико-методологическую основу работы составили исследования, посвящённые профессиональной устойчивости педагогов, профессиональному стрессу, мотивации педагогической деятельности и управлению кадровыми ресурсами в системе образования. В исследовании применялись методы анализа и обобщения научной литературы, систематизации научных данных и моделирования. В результате анализа были выделены основные группы факторов, влияющих на риск текучести педагогических кадров: организационные условия профессиональной деятельности, профессиональная мотивация педагогов, психологические факторы профессиональной деятельности и возможности профессионального развития. На основе выявленных факторов разработана структура диагностического инструмента, включающая систему индикаторов и балльную шкалу оценки. Предложенный инструмент позволяет количественно оценивать уровень риска текучести педагогических кадров и выявлять проблемные зоны кадровой политики образовательной организации. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанного инструмента руководителями образовательных организаций для мониторинга кадровой ситуации и принятия управленческих решений, направленных на повышение кадровой устойчивости педагогического коллектива.

Ключевые слова

текучесть педагогических кадров, кадровая устойчивость, профессиональная устойчивость педагога, управление образовательной организацией, профессиональная мотивация педагогов, диагностика кадровых рисков, профессиональное развитие педагогов.

Введение

В современных условиях развития системы образования особую актуальность приобретает проблема кадровой устойчивости образовательных организаций. Стабильность педагогического коллектива рассматривается как важное условие обеспечения качества образовательного процесса, преемственности обучения и устойчивого развития образовательных учреждений (Адамский, 2013). Одним из факторов, оказывающих существенное влияние на кадровую устойчивость образовательных организаций, является текучесть педагогических кадров, которая отражает динамику движения педагогических работников и характеризует готовность педагогов продолжать профессиональную деятельность в конкретной образовательной организации (Лекомцева, 2026). Значимую роль играют ценностно-мотивационные установки педагогов, уровень их психологических ресурсов и способность справляться с профессиональными трудностями (Ахтырский, 2022). Особую уязвимость к риску ухода из профессии демонстрируют начинающие педагоги, профессиональные траектории которых нередко характеризуются трудностями адаптации, высокой профессиональной нагрузкой и ограниченными возможностями профессионального роста (Белолуцкая, 2025).

В научной литературе проблема текучести педагогических кадров тесно связана с категорией профессиональной устойчивости педагога. Профессионально-личностная устойчивость рассматривается как интегративная характеристика личности, обеспечивающая способность педагога сохранять эффективность профессиональной деятельности и адаптироваться к условиям образовательной среды (Горбатенко, 2025). Исследователи отмечают, что формирование профессиональной устойчивости педагогов определяется сочетанием личностных ресурсов, профессиональных компетенций и особенностей организационной среды образовательной организации (Лазарев, 2018; Савченков, 2019). Важную роль в укреплении устойчивости педагогических коллективов играют управленческие механизмы поддержки педагогов, включая развитие наставничества, организацию профессионального взаимодействия и формирование благоприятного психологического климата в образовательной организации (Галеева, 2021; Литвинова, 2025; Тихонова, 2024).

Значительное внимание в исследованиях уделяется и психологическим аспектам профессиональной деятельности педагогов. Установлено, что высокий уровень профессионального стресса, эмоционального выгорания и неудовлетворенности условиями труда может способствовать росту текучести педагогических кадров (Hakanen, 2006; Skaalvik, 2017). В зарубежных исследованиях устойчивость учителей рассматривается как важное условие профессиональной долговечности и способности педагогов эффективно функционировать в условиях профессиональных нагрузок и организационных изменений (Bobek, 2002; Brunetti, 2006). Вместе с тем в современной научной литературе недостаточно разработаны инструменты практической диагностики рисков текучести педагогических кадров на уровне образовательной организации, которые могли бы использоваться руководителями школ для выявления факторов кадровой нестабильности и принятия управленческих решений. В этой связи актуальной задачей является разработка диагностического инструмента, позволяющего оценивать уровень риска текучести педагогических кадров и выявлять ключевые факторы, влияющие на кадровую устойчивость образовательной организации.

Материалы и методы исследования

Теоретико-методологическую основу исследования составили научные работы, посвящённые проблеме текучести педагогических кадров, профессиональной устойчивости педагогов и управлению кадровыми ресурсами в системе образования (Ахтырский, 2022; Горбатенко, 2025; Лекомцева, 2026). В качестве научных ориентиров также использовались исследования, рассматривающие влияние профессионального стресса, эмоционального выгорания и условий профессиональной деятельности на

устойчивость педагогов (Hakanen, 2006; Skaalvik, 2017; Bobek, 2002; Brunetti, 2006). В исследовании применялись методы теоретического анализа и обобщения научной литературы, систематизации научных данных и моделирования. На основе анализа научных публикаций были выявлены основные группы факторов, влияющих на риск текучести педагогических кадров, включая организационные условия труда, профессиональную мотивацию, психологические факторы профессиональной деятельности и возможности профессионального развития педагогов. На основе выделенных факторов была разработана структура диагностического инструмента оценки риска текучести педагогических кадров в образовательной организации. Диагностический инструмент представляет собой систему индикаторов, позволяющих оценить степень выраженности факторов риска. Суммарный показатель по всем индикаторам позволяет определить уровень риска текучести педагогических кадров (низкий, умеренный или высокий) в образовательной организации.

Результаты и обсуждение

На основе анализа научной литературы были выделены основные группы факторов, влияющих на риск текучести педагогических кадров. В исследованиях отмечается, что устойчивость педагогов и их решение продолжать профессиональную деятельность формируются под воздействием комплекса организационных, мотивационных и психологических условий профессиональной деятельности (Ахтырский, 2022; Горбатенко, 2025). В работах, посвящённых управлению образовательными организациями, подчеркивается значимость организационных условий профессиональной деятельности педагогов, включая особенности распределения нагрузки, характер взаимодействия с администрацией и условия профессионального сотрудничества (Галеева, 2021; Тихонова, 2024). Исследования профессиональных траекторий педагогов также показывают, что важным фактором закрепления педагогов в профессии выступают возможности профессионального и карьерного развития, а также наличие систем наставничества и профессиональной поддержки (Белолуцкая, 2025; Литвинова, 2025). Отдельное направление исследований связано с изучением психологических факторов профессиональной деятельности педагогов. Установлено, что высокий уровень профессионального стресса и эмоционального выгорания может повышать риск ухода педагогов из профессии (Hakanen, 2006; Skaalvik, 2017). С учётом результатов анализа научной литературы в настоящем исследовании были выделены четыре группы факторов риска текучести педагогических кадров, представленные в таблице 1 (Головчин, 2022; Лихолетов, 2023; Макарова, 2024; Михайлова, 2025; Свеженцева, 2012; Сластенин, 2013; Шмелева, 2025; Stoeber, 2008; Syam, 2023; Tagay, 2021).

Таблица 1. Группы факторов риска текучести педагогических кадров

	Группа факторов	Содержание факторов
Критическая зона	Организационные условия профессиональной деятельности	Факторы, связанные с организацией педагогического труда в образовательной организации: распределение педагогической нагрузки, характер управленческого взаимодействия, прозрачность принятия управленческих решений, особенности внутриколлективных отношений и психологический климат педагогического коллектива.
Зона значимого влияния	Профессиональная мотивация педагогов	Факторы, отражающие отношение педагогов к профессиональной деятельности, уровень удовлетворённости работой, значимость педагогической профессии для личности, готовность продолжать профессиональную деятельность в образовательной организации.

Зона значимого влияния	Психологические факторы профессиональной деятельности	Факторы, характеризующие психоэмоциональное состояние педагогов, уровень профессионального напряжения и устойчивость к стрессовым ситуациям, проявления эмоциональной усталости и профессионального выгорания, а также субъективное ощущение поддержки со стороны коллег и администрации.
Зона профессионального развития	Возможности профессионального развития	Факторы, связанные с наличием условий для профессионального роста педагогов: возможности повышения квалификации, участия в профессиональных сообществах и образовательных проектах, наличие наставничества, перспективы карьерного и профессионального развития в образовательной организации.

Для повышения аналитической наглядности факторов риска текучести педагогических кадров в исследовании используется зональный подход, предполагающий дифференциацию факторов по степени их влияния на кадровую устойчивость образовательной организации. Подобный подход применяется в управленческой практике для выделения приоритетных направлений управленческого воздействия. В рамках разработанной модели факторы текучести педагогических кадров сгруппированы в несколько зон:

1. Критическая зона включает факторы, непосредственно связанные с организацией профессиональной деятельности педагогов и условиями их труда в образовательной организации.

2. Зона значимого влияния объединяет факторы, отражающие уровень профессиональной мотивации и психоэмоциональное состояние педагогов, которые могут усиливать риск текучести при неблагоприятных организационных условиях.

3. Зона профессионального развития включает факторы, связанные с возможностями профессионального и карьерного роста педагогов, которые выступают стабилизирующим элементом кадровой политики образовательной организации.

Такое распределение факторов позволяет определить приоритетные направления управленческого воздействия при разработке мер по снижению риска текучести педагогических кадров и повышению кадровой устойчивости образовательной организации.

На основе выделенных групп факторов была разработана структура диагностического инструмента оценки риска текучести педагогических кадров в образовательной организации. Инструмент включает систему диагностических индикаторов, позволяющих оценить степень выраженности факторов риска по каждому из выделенных блоков. Каждый индикатор представлен в форме утверждения, оцениваемого по шкале балльной оценки, отражающей степень согласия с предложенным утверждением, и оценивается по шкале балльной оценки, позволяющей определить степень выраженности соответствующего фактора риска в образовательной организации. Использование балльной шкалы позволяет количественно оценить совокупность факторов, влияющих на кадровую устойчивость педагогического коллектива. Суммарный показатель по всем диагностическим индикаторам формирует интегральную оценку риска текучести педагогических кадров.

Таблица 2. Структура диагностического инструмента оценки риска текучести педагогических кадров и шкала оценки диагностических индикаторов

	Группа факторов	Диагностические индикаторы
Критическая зона	Организационные условия профессиональной деятельности	Педагогическая нагрузка соответствует возможностям педагогов Распределение обязанностей в коллективе является справедливым и прозрачным Администрация образовательной организации обеспечивает поддержку педагогов в профессиональной деятельности В педагогическом коллективе сформирован благоприятный психологический климат
Оценка каждого индикатора осуществляется по шкале от 0 до 5 баллов, где: + 0 баллов – условие практически отсутствует; ситуация носит неблагоприятный характер. + 1 балл – условие проявляется крайне редко и практически не влияет на организацию педагогической деятельности. + 2 балла — условие проявляется эпизодически; соответствующие организационные практики реализуются нестабильно. + 3 балла – условие реализуется частично; отдельные элементы соответствующей практики присутствуют. + 4 балла – условие реализуется в большинстве случаев; организационные механизмы функционируют достаточно устойчиво. + 5 баллов – условие реализуется системно и является устойчивым элементом деятельности образовательной организации.		
Зона значимого влияния	Профессиональная мотивация педагогов	Педагогическая деятельность воспринимается как значимая и социально важная Педагоги удовлетворены содержанием профессиональной деятельности Педагоги заинтересованы в продолжении работы в образовательной организации Педагоги ощущают признание результатов своего труда
Зона значимого влияния	Психологические факторы профессиональной деятельности	Низкий уровень профессионального напряжения педагогов Педагоги не испытывают хронической усталости в процессе профессиональной деятельности Педагоги получают поддержку со стороны коллег Педагоги получают поддержку со стороны администрации образовательной организации
Оценка каждого индикатора осуществляется по шкале от 0 до 3 баллов, где: + 0 баллов — соответствующее условие отсутствует или выражено в крайне слабой степени. + 1 балл — условие проявляется эпизодически и оказывает ограниченное влияние на профессиональную деятельность педагогов. + 2 балла — условие проявляется достаточно регулярно, однако реализуется не во всех ситуациях. + 3 балла — условие реализуется устойчиво и является характерной особенностью профессиональной деятельности педагогов.		
Зона профессионального развития	Возможности профессионального развития	В образовательной организации существуют возможности профессионального роста Педагоги имеют доступ к программам повышения квалификации

		В образовательной организации функционируют практики наставничества
Оценка каждого индикатора осуществляется по шкале от 0 до 2 баллов, где: + 0 баллов – соответствующие условия для профессионального развития педагогов в образовательной организации отсутствуют. + 1 балл – условия для профессионального развития реализуются частично или эпизодически. + 2 балла – условия для профессионального развития реализуются системно и доступны большинству педагогов.		

После проведения диагностики по каждому индикатору выставляется соответствующее количество баллов в соответствии с предложенной шкалой оценки. Полученные значения суммируются внутри каждого блока факторов, после чего формируется общий суммарный показатель по всем диагностическим индикаторам. Максимально возможное количество баллов по диагностическому инструменту составляет 50 баллов, из которых до 20 баллов приходится на критическую зону факторов (организационные условия профессиональной деятельности), до 24 баллов – на зону значимого влияния факторов (профессиональная мотивация и психологические факторы профессиональной деятельности) и до 6 баллов – на зону профессионального развития. Интерпретация результатов диагностики осуществляется на основе общего суммарного показателя. Более высокое значение суммарного балла свидетельствует о более благоприятных организационно-педагогических условиях профессиональной деятельности и, соответственно, о более низком риске текучести педагогических кадров в образовательной организации. Напротив, низкие значения суммарного показателя указывают на наличие факторов, способствующих кадровой нестабильности и повышающих вероятность текучести педагогических кадров.

Полученные результаты могут использоваться руководителями образовательных организаций для анализа кадровой ситуации, выявления проблемных зон в организации профессиональной деятельности педагогов и разработки управленческих мер, направленных на повышение кадровой устойчивости педагогического коллектива. Электронная версия диагностического инструмента размещена на платформе Online Test Pad, где автоматически осуществляется подсчёт суммарного количества баллов и определяется уровень риска текучести педагогических кадров. Онлайн-версия диагностического инструмента размещена на платформе Online Test Pad и доступна любому желающему по ссылке (Лекомцева, Голдовская, 2026), а также в формате qr-кода (рис. 1).

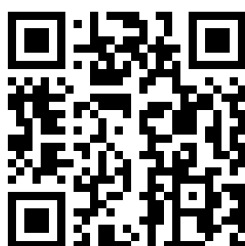


Рисунок 1. Диагностика риска текучести педагогических кадров в образовательной организации

По результатам суммирования баллов определяется общий уровень риска текучести педагогических кадров в образовательной организации. В зависимости от итогового количества набранных баллов выделяются следующие уровни риска, указанные в таблице 3.

Таблица 3. Интерпретация результатов диагностики риска текучести педагогических кадров

Суммарное количество баллов	Уровень риска текучести	Характеристика

0-20 баллов	Высокий риск	Неблагоприятные организационные условия и низкий уровень профессиональной устойчивости педагогов; существует высокая вероятность текучести педагогических кадров.
21-35 баллов	Средний риск	Наблюдаются отдельные факторы кадровой нестабильности; при отсутствии управленческих мер риск текучести может увеличиваться.
36-50 баллов	Низкий риск	В образовательной организации сформированы благоприятные условия профессиональной деятельности; риск текучести педагогических кадров минимален.

Заключение

В ходе исследования был проведён анализ научной литературы, посвящённой проблеме текучести педагогических кадров и профессиональной устойчивости педагогов, что позволило выделить основные группы факторов, оказывающих влияние на кадровую стабильность образовательных организаций. На основе проведённого анализа разработан диагностический инструмент оценки риска текучести педагогических кадров, включающий систему диагностических индикаторов, сгруппированных в три зоны факторов: критическую зону, зону значимого влияния и зону профессионального развития. Предложенная модель диагностики позволяет комплексно оценивать организационные, мотивационные и психологические условия профессиональной деятельности педагогов.

Разработанный инструмент обеспечивает возможность количественной оценки риска текучести педагогических кадров на основе суммарного балльного показателя и может использоваться руководителями образовательных организаций в целях мониторинга кадровой ситуации, выявления проблемных зон и принятия управленческих решений, направленных на повышение кадровой устойчивости педагогического коллектива. Электронная версия диагностического инструмента реализована на платформе Online Test Pad, что упрощает процедуру проведения диагностики и позволяет автоматически рассчитывать итоговый показатель риска текучести педагогических кадров.

Список литературы

1. Адамский А.И. Новая школа // Стратегия-2020: новая модель роста – новая социальная политика. Под ред. В.А. Мау, Я.И. Кузьмина. М.: Дело, 2013. Кн. 1. С. 300-358.
2. Ахтырский А.А. Текучесть педагогических работников: ценностно-мотивационные смыслы и позитивный психологический капитал (PsyCap) // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. 2022. № 4. С. 76-88.
3. Белолуцкая А.К., Криштофик И.С., Гурин Г.Г., Мкртчян В.А., Щербакова Т.В. Профессиональные траектории и развитие карьеры начинающих педагогов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2025. Т. 19. № 1. С. 115-140.
4. Галеева Н.Л., Шклярова О.А., Осипова О.П. Командный менеджмент как ресурс управления в образовательных системах. М.: МПГУ, 2021. 384 с.
5. Головчин М.А. Формула стресса. Методологические основы измерения личностно-профессиональной устойчивости учителей школ // Образовательная политика. 2022. № 1(89). С. 82-95.
6. Горбатенко Ю.И., Ерошенкова Е.И. Профессионально-личностная устойчивость учителя: сущность, структура и содержание // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т. 11. № 1. С. 68-87.
7. Лазарев М.А., Стукалова О.В., Темиров Т.В. Профессиональная устойчивость будущих педагогов: потенциал в процессе подготовки и критерии оценки // Наука и школа. 2018. № 2. С. 62-68.
8. Лекомцева Е.Н., Голдовская Н.И. Характеристика понятия «текучесть педагогических кадров» // Управление образованием: теория и практика. 2026. Т. 16. № 1-2. С. 120-129.

9. Литвинова О.С., Литвинов Л.В. Институционализация наставничества в системе управления кадровыми ресурсами: современные тенденции и практики // Альманах устойчивого развития: методология, теория, практика. 2025. № 52(57). С. 29-37.
10. Лихолетов В.В., Абдуллин А.Г. Педагог и наставник – ключевые фигуры формирования образовательно-технологического суверенитета страны // Интеграция образования. 2023. Т. 27. № 3(112). С. 468-489.
11. Макарова И.К. Разработка и реализация адаптационных организационно-педагогических моделей в условиях кризисных процессов среднего профессионального образования // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 10-2(89). С. 20-28.
12. Михайлова А.В., Михайлова Е.Н. Инструменты нематериальной мотивации как фактор устойчивости кадров в органах государственной власти // Интернаука. 2025. № 15-3(379). С. 37-38.
13. Савченков А.В., Уварина Н.В. Профессиональная устойчивость как ключевая soft skills педагога // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Т. 13. № 3. С. 375-382.
14. Свеженцева И.Б. Процесс формирования профессионально-нравственной устойчивости будущего специалиста в условиях модернизации образования // Образование и наука. 2012. № 7(96). С. 35-44.
15. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2013. 576 с.
16. Тихонова Н.В., Ратнер Ф.Л., Вергасова И.Я. Наставничество в образовании: анализ зарубежных практик и их применимость в условиях России // Образование и наука. 2024. Т. 26. № 5. С. 124-151.
17. Шмелева Е.А., Кисляков П.А., Фан Ч.К., Коноплев С.А. Структура и факторы профессиональной устойчивости молодого педагога // Образование и наука. 2025. Т. 27. № 10. С. 92-123.
18. Bobek B.L. Teacher resiliency: A key to career longevity // The clearing house: a journal of educational strategies, issues and ideas. 2002. Vol. 75. № 4. pp. 202-205.
19. Brunetti G.J. Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced inner-city high school teachers in the United States // Teaching and teacher education. 2006. Vol. 22. pp. 812-825.
20. Hakanen J.J., Bakker A.B., Schaufeli W.B. Burnout and work engagement among teachers // Journal of school psychology. 2006. Vol. 43. № 6. pp. 495-513.
21. Skaalvik E.M., Skaalvik S. Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school // Social psychology of education. 2017. Vol. 20. № 4. pp. 775-790.
22. Stoeber J., Rennert D. Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout // Anxiety, stress and coping. 2008. Vol. 21. № 1. pp. 37-53.
23. Syam F., Resyadi H., Sanusi A.P. Unveiling the journey: Exploring the personal experience of novice EFL teacher in the classroom // International journal of research on english teaching and applied linguistics. 2023. Vol. 4. № 1. pp. 24-33.
24. Tagay O. Occupational resilience belief, life satisfaction and superior support as the predictors of job stress in teachers // International online journal of educational sciences. 2021. Vol. 13. № 4. pp. 1010-1020.

Diagnostic model for assessing teacher turnover risk in educational organizations

Elena N. Lekomtseva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and History of Pedagogy

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University

Yaroslavl, Russia

lencom23@mail.ru

ORCID 0000-0002-1372-2227

Nadezhda I. Goldovskaya

Specialist-expert

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University

Yaroslavl, Russia

condrashova.nad@gmail.com

ORCID 0009-0007-8485-5020

Received 06.03.2026

Accepted 18.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 37.08

DOI 10.25726/z6139-3717-9543-h

EDN QWWNME

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

Teacher turnover is an important factor influencing staff stability and the effectiveness of educational organizations. The growing complexity of the educational environment increases the need for practical tools that allow educational administrators to identify factors contributing to staff instability and potential turnover risks. The aim of this study is to develop a diagnostic model for assessing the risk of teacher turnover in educational organizations. The theoretical and methodological framework of the study is based on research on teacher professional resilience, occupational stress, professional motivation, and human resource management in education. The study employs methods of literature analysis and synthesis, systematization of scientific findings, and conceptual modeling. The analysis made it possible to identify key groups of factors influencing teacher turnover risk, including organizational conditions of professional activity, professional motivation of teachers, psychological aspects of professional activity, and opportunities for professional development. Based on these factors, a diagnostic model was developed that includes a system of indicators and a scoring scale for assessing the level of turnover risk. The proposed model allows for a quantitative assessment of teacher turnover risk and helps identify problematic areas in the personnel policy of educational organizations. The practical significance of the study lies in the possibility of applying the developed diagnostic tool for monitoring staffing conditions and supporting evidence-based management decisions aimed at strengthening staff stability in educational institutions.

Keywords

teacher turnover, staff stability, teacher resilience, educational management, teacher motivation, personnel risk assessment, professional development.

References

1. Adamsky A.I. New school // Strategy 2020: a new growth model – a new social policy. Eds. by V.A. Mau, Ya.I. Kuzminova. M.: Delo, 2013. Book 1. pp. 300-358.
2. Akhtyrsky A.A. Turnover of teaching staff: value-motivational meanings and positive psychological capital (PsyCap) // Telescope: journal of sociological and marketing research. 2022. № 4. pp. 76-88.
3. Belolutskaya A.K., Krishtofik I.S., Gurin G.G., Mkrtchyan V.A., Shcherbakova T.V. Professional trajectories and career development of novice teachers // Moscow City Pedagogical University bulletin. Series: Pedagogy and psychology. 2025. Vol. 19. № 1. pp. 115-140.
4. Galeeva N.L., Shklyarova O.A., Osipova O.P. Team management as a management resource in educational systems. M.: Moscow State University, 2021. 384 p.
5. Golovchin M.A. Formula of stress. Methodological foundations for measuring the personal and professional stability of school teachers // Educational policy. 2022. № 1(89). pp. 82-95.
6. Gorbatenko Yu.I., Yeroshenkova E.I. Professional and personal stability of a teacher: essence, structure and content // Scientific result. Pedagogy and psychology of education. 2025. Vol. 11. № 1. pp. 68-87.
7. Lazarev M.A., Stukalova O.V., Temirov T.V. Professional stability of future teachers: potential in the training process and evaluation criteria // Science and school. 2018. № 2. pp. 62-68.
8. Lekomtseva E.N., Goldovskaya N.I. Characteristics of the concept of «teacher turnover» // Education management: theory and practice (Education management review). 2026. Vol. 16. № 1-2. pp. 120-129.
9. Litvinova O.S., Litvinov L.V. Institutionalization of mentoring in the human resources management system: current trends and practices // Almanac of Sustainable Development: methodology, theory, practice. 2025. № 52(57). pp. 29-37.
10. Likholetov V.V., Abdullin A.G. Teacher and mentor – key figures in the formation of the educational and technological sovereignty of the country // Integration of education. 2023. Vol. 27. № 3(112). pp. 468-489.
11. Makarova I.K. Development and implementation of adaptive organizational and pedagogical models in the context of crisis processes of secondary vocational education // Education management: theory and practice. 2024. № 10-2(89). pp. 20-28.
12. Mikhailova A.V., Mikhailova E.N. Tools of non-material motivation as a factor of personnel sustainability in public authorities // Interscience. 2025. № 15-3(379). pp. 37-38.
13. Savchenkov A.V., Uvarina N.V. Professional stability as a key soft skills of a teacher // Mari State University bulletin. 2019. Vol. 13. № 3. pp. 375-382.
14. Svezhentseva I.B. The process of formation of professional and moral stability of a future specialist in the context of modernization of education // Education and science. 2012. № 7(96). pp. 35-44.
15. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyarov E.N. Pedagogy: a textbook for stud. of univ. Ed. by V.A. Slastenin. M.: Academy, 2013. 576 p.
16. Tikhonova N.V., Ratner F.L., Vergasova I.Ya. Mentoring in education: an analysis of foreign practices and their applicability in Russia // Education and science. 2024. Vol. 26. № 5. pp. 124-151.
17. Shmeleva E.A., Kislyakov P.A., Fan C.K., Konoplev S.A. Structure and factors of professional stability of a young teacher // Education and science. 2025. Vol. 27. № 10. pp. 92-123.
18. Bobek B.L. Teacher resiliency: A key to career longevity // The clearing house: a journal of educational strategies, issues and ideas. 2002. Vol. 75. № 4. pp. 202-205.
19. Brunetti G.J. Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced inner-city high school teachers in the United States // Teaching and teacher education. 2006. Vol. 22. pp. 812-825.
20. Hakanen J.J., Bakker A.B., Schaufeli W.B. Burnout and work engagement among teachers // Journal of school psychology. 2006. Vol. 43. № 6. pp. 495-513.
21. Skaalvik E.M., Skaalvik S. Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school // Social psychology of education. 2017. Vol. 20. № 4. pp. 775-790.

22. Stoeber J., Rennert D. Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout // *Anxiety, stress and coping*. 2008. Vol. 21. № 1. pp. 37-53.
23. Syam F., Resyadi H., Sanusi A.P. Unveiling the journey: Exploring the personal experience of novice EFL teacher in the classroom // *International journal of research on English teaching and applied linguistics*. 2023. Vol. 4. № 1. pp. 24-33.
24. Tagay O. Occupational resilience belief, life satisfaction and superior support as the predictors of job stress in teachers // *International online journal of educational sciences*. 2021. Vol. 13. № 4. pp. 1010-1020.

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Система профориентации учащихся в условиях цифровизации образования

Никита Юрьевич Соколов

Специалист-эксперт

Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

Санкт-Петербург, Россия

SokolovNYU@mail.ru

ORCID 0009-0004-3743-3827

Поступила в редакцию 06.02.2026

Принята 23.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.0

DOI 10.25726/n4348-9333-7660-f

EDN PHIZKB

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Профориентация – система взаимодействия образовательного учреждения с учениками и предприятиями с целью выбора будущей профессии и их дальнейшего трудоустройства. мероприятия, проводимые в рамках профориентации, должны соответствовать реалиями современного рынка труда. Система профориентации учащихся в настоящее время подвергнута изменениям. Связано это, прежде всего, с активным применением цифровых технологий в системе образования. Автор в настоящей статье дает критический анализ системы профориентации учащихся в условиях цифровизации образования, а также выявляет особенности влияния цифровизации на весь процесс образования. Особое внимание уделяется специфике цифровизации образования в России: выделяются ее основные цели и задачи, а также направления воздействия: индивидуализация процесса обучения, повышение качества коммуникации между субъектами, упрощение процесса организации образовательного процесса, внедрение интерактивных методов обучения. Актуальность настоящего исследования состоит в том, что автором анализируется действующая система профориентации и определяются перспективы ее дальнейшего развития. Особое внимание уделяется применению дистанционных технологий образования. Также проводится анализ условий, которые созданы в настоящее время для активного внедрения технологий цифрового образования, в том числе, и в систему профессиональной ориентации учащихся.

Ключевые слова

профориентация; учащиеся; цифровизация образования; дистанционные технологии образования; цифровые технологии в образовании; государственная система профориентации.

Введение

Профориентация – инструмент взаимодействия образовательного учреждения с учениками с целью их дальнейшего трудоустройства (Егорова, 2022). Мероприятия, проводимые в рамках профориентации, должны соответствовать реалиями современного рынка труда. Система профориентации учащихся в настоящее время подвергнута изменениям (Гайкова, 2023). Связано это, прежде всего, с активным применением цифровых технологий в системе образования.

Цель исследования – установить особенности системы профориентации учащихся в общеобразовательных организациях. Для достижения указанной цели ставятся следующие задачи:

1. Установить содержание понятия «система профориентации».
2. Определить факторы, влияющие на систему профориентации.
3. Охарактеризовать особенности системы профориентации учащихся в условиях цифровизации.

Актуальность настоящего исследования состоит в том, что автором анализируется действующая система профориентации и определяют перспективы ее дальнейшего развития. Особое внимание уделяется применению дистанционных технологий образования (Кобежикова, 2023). Также проводится анализ условий, которые созданы в настоящее время для активного внедрения технологий цифрового образования, в том числе и в систему профессиональной ориентации учащихся.

Научная новизна исследования состоит в том, что автором анализируются современные тенденции цифровизации процесса профориентации учащихся. Кроме того, автором дается оценка эффективности внедрения цифровых технологий в рассматриваемую систему. Автор в настоящей статье дает критический анализ системы профориентации учащихся в условиях цифровизации образования, а также выявляет особенности влияния цифровизации на весь процесс образования.

Теоретическая значимость исследования состоит в установлении доктринальных основ функционирования системы профориентации. Кроме того, проведен анализ методов воздействия цифровых технологий на систему профориентации учащихся. Практическая значимость исследования состоит в том, что было установлено влияние процесса цифровизации на систему профориентации в общеобразовательных учреждениях.

Исследование направлено на выявление наиболее перспективных направлений дальнейшего развития профориентации в России с целью повышения ее эффективности. Особое внимание уделяется специфике цифровизации образования в России: выделяются ее основные цели и задачи, а также направления воздействия.

Материалы и методы исследования

В рамках написания настоящей статьи использовались следующие методы исследования: анализ, синтез, описательный метод; формально-юридический метод; системный метод.

Результаты и обсуждение

XXI век характеризуется активным развитием информационных и цифровых технологий в различных сферах жизни общества (Пчелинцева, 2022). Использование информационно – цифровых технологий в процессе управления профориентацией позволяет повысить качество проводимых государством мероприятий. Начало XXI века ознаменовалось активным становлением и развитием информационного общества. Информационное общество – тип общества, в котором знания и информация становятся основными продуктами производства, а создание, хранение и распространение информации – основной деятельностью. Цифровые технологии создают возможность для внедрения таких возможностей как:

1. Накопление знаний.
2. Передача информации между различными органами.
3. Оперирование различного рода информацией.
4. Накопление различных форм документов и многие другие. В настоящее время большое значение приобретают социальные сети, которые помогают взаимодействовать с учениками (Бузни, 2023).

Такое неформальное взаимодействие позволяет установить доверительные отношения с учениками, что также влияет на результативность системы профориентации. Применение цифровых технологий в системе профориентации учащихся имеет ряд преимуществ (Сидякова, 2024):

1. Доступность большего пласта информации, необходимой для выбора будущей профессии.

2. Индивидуализация процесса профориентационной работы.

3. Применение интерактивных технологий, повышающих вовлеченность обучающихся в процесс.

Возможность разработки практических проектов и отработки полученных знаний. Следовательно, цифровые технологии в образовании предоставляют больше возможностей для учеников и делают процесс профориентации более увлекательным. Применение таких технологий позволяет удерживать внимание учащихся и провести более глубинное исследование их потребностей. На систему профориентации учащихся большое влияние оказывает цифровизация всей системы образования, которая имеет место последние несколько лет. Процесс цифровизации представляет собой внедрение передовых электронных технологий. Активно цифровизация применяется и в процессе образования и профессиональной подготовки.

Она включает в себя применение дистанционных технологий, интерактивные обучающие технологии, использование специальных технических средств (Алексеева, 2025). Различные статистические данные показывают, что большая часть современной молодежи, к числу которой относятся и учащиеся, положительно оценивает процесс цифровизации образования. Так, исследования в рамках Мининского университета, проведенного среди 42 студентов, показали, что 83,3% обучающихся отметили позитивное влияние процесса цифровизации на систему образования (Прохорова, 2020).

К аналогичным выводам пришли и исследователи АКЦИО 10, которые указали, что большая часть опрошенной ими молодежи активно поддерживает процесс цифровизации образования (Красная весна, 2021). Профориентация учащихся осуществляется в соответствии с положениями государственно-педагогической системы профориентации (Бугров, 2024). В концепции формирования государственно-педагогической системы профориентации молодежи в условиях цифровизации образования мы исходим из того, что есть государственные установки на проведение профориентации, но не сложилась система ее педагогического обеспечения. Для внедрения передовых цифровых технологий в систему профориентации, необходимо создать правовые основы функционирования рассматриваемой системы.

В настоящее время государство приняло множество правовых актов, направленных на проведение профориентационной подготовки учащихся. В частности, действует Закон РФ от 19.04.1991 № 1032-1 «О занятости населения в Российской Федерации» (Закон о занятости, 1991), который в ст. 9 закрепляет, что граждане имеют право на бесплатное получение помощи в сфере профессиональной ориентации. Следовательно, молодежь как граждане РФ, также вправе пользоваться бесплатной помощью органов службы занятости населения. Кроме того, действует Постановление Минтруда РФ от 27.09.1996 № 1 «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации» (Постановление Минтруда РФ, 1996) (далее – Постановление Минтруда № 1), которая регламентирует не только модель системы профориентации, но и саму систему. В частности, в рамках Постановления Минтруда № 1 раскрывается структура и назначение данной системы.

Практическая реализация государственной модели профориентации, в частности, осуществляется посредством технологий дистанционного обучения, которые получили широкое распространение в условиях цифровизации образования. Часть 1 статьи 16 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Федеральный закон об образовании, 2012) (далее – Закон об образовании) раскрывает содержание понятия «дистанционные образовательные технологии». Под дистанционными образовательными технологиями (ДОТ) понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников. Выделяют несколько типов ДОТ в России, которые применяются в той или иной степени (Андреев, 2013):

1. Корреспондентская.

2. Кейс.

3. Телевизионная.

4. Вахтовая.
5. Интернет.
6. Мобильная.
7. Теле-присутствие.

Технологии дистанционного образования можно условно разделить на следующие группы:

1. Не интерактивные (печатные материалы, аудио-, видео-носители),
2. Средства компьютерного обучения (электронные учебники, компьютерное тестирование и контроль знаний, новейшие средства мультимедиа),
3. Видеоконференции (развитые средства телекоммуникации по аудиоканалам, видеоканалам и компьютерным сетям).

Результативность государственной модели развития профориентации возможно определить на основании установления количества выпускников школ и количества, определившихся с учебой по будущей профессии. Функционирование системы профориентации учащихся в условиях цифровизации напрямую связано с внедрением передовых технологий. Успешная цифровизация образования возможна только в том случае, если такие технологии включаются в полный цикл образовательного процесса, частью которого выступают и профориентационные мероприятия. Основное внимание уделяется техническому развитию системы профориентации. В частности, вводятся электронные тестирования, автоматизируется процесс обработки ответов учащихся, активно применяются интерактивные презентации.

Однако нельзя утверждать, что процесс цифровизации в полной мере отражается в действующей системе профориентации учащихся. В настоящий момент отмечается недостаточное количество мероприятий с применением дистанционных и иных цифровых технологий. Связано это, прежде всего, с недостаточным финансированием указанных программ со стороны государства. Активное внедрение передовых технологий возможно только при условии активного содействия государства. Кроме того, цифровизация данной системы напрямую связана с устранением пробелов в праве, с целью формирования единой системы правового регулирования профессиональной ориентации учащихся (Ярмолюк, 2021).

Заключение

Таким образом, можно сделать следующий вывод: система профориентации учащихся в условиях цифровизации образования нуждается в реформировании и изменении. Государство должно выделять больше бюджетных средств на активное внедрение передовых технологий в образовательный процесс. Такие шаги позволят повысить эффективность системы профориентации, а также ее результативность.

Отметим также, что цифровые технологии позволяют тестировать гипотезы, а также выстраивать индивидуальные программы профориентации. Именно индивидуальный подход поможет в подготовке квалифицированных кадров в различных отраслях экономики. Следовательно, эффективное функционирование системы профориентации учащихся возможно только при условии активного внедрения передовых технологий в образовательный процесс.

Список литературы

1. Алексеева Л.П., Коняева Е.А., Лапчинская И.В., Павлова Л.Н., Шушман Н.В. Дистанционные технологии в образовании // Современное педагогическое образование. 2025. № 10. С. 7-10.
2. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // Cloud of science. 2013. № 1. С. 14-20.
3. Бугров А.С. Профориентация в общем образовании: анализ ситуации, тенденции и перспективы развития // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. № 1(56). С. 79-94.
4. Бузни В.А., Осипенко С.Д. Понимание роли цифровых технологий в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-2. С. 28-30.

5. Гайкова Т.П., Каримова А.Р., Пелевина У.В. Современное состояние проблемы организации ранней профориентации младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-3. С. 78-81.
6. Егорова Е.Г. Особенности профориентации учащихся и возможные способы их реализации // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. № 75-2. С. 122-125.
7. Закон РФ от 19.04.1991 № 1032-1 «О занятости населения в Российской Федерации» (ред. от 28.12.2022) // Ведомости Съезда Народных депутатов. 1991. № 18. Ст. 566.
8. Кобежикова А.Ю., Кублицкая Ю.Г. Реализация модели профессиональной ориентации учащихся в сфере туризма и краеведения // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 5(109). С. 134-140.
9. Постановление Минтруда РФ от 27.09.1996 № 1 «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации» // sudact.ru. 2025.
10. Прохорова М.П., Минеева О.А., Благодинова В.В. Изучение отношения обучающихся вуза к цифровизации образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 2.
11. Пчелинцева Н.В., Маркова Е.С., Кувардин С.Р. Цифровые технологии в образовании // Наука и образование. 2022. Ч. 5. № 2. С. 223.
12. Сидякова В.А., Саляева Е.Ю., Бозина Т.А. Использование цифровых технологий в процессе профессиональной ориентации обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-3. С. 296-299.
13. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 28.12.2024) // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53. Ст. 7598.
14. Что думает молодежь о дистанционном образовании – итоги соцопроса // rossaprimavera.ru. 2021.
15. Ярмолюк И.И. Понятие, последствие и способы преодоления пробелов в праве // Дневник науки. 2021. № 4(52).

The system of vocational guidance for students in the context of digitalization of education

Nikita Yu. Sokolov

Specialist expert

A.S. Pushkin Leningrad State University

Saint-Petersburg, Russia

SokolovNYU@mail.ru

ORCID 0009-0004-3743-3827

Received 06.02.2026

Accepted 23.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/n4348-9333-7660-f

EDN PHIZKB

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Career guidance is a system of interaction between an educational institution and students and enterprises in order to choose a future profession and their further employment. The activities carried out within

the framework of career guidance should correspond to the realities of the modern labor market. The system of vocational guidance for students is currently undergoing changes. This is primarily due to the active use of digital technologies in the education system. In this article, the author provides a critical analysis of the career guidance system for students in the context of digitalization of education, and also identifies the features of the impact of digitalization on the entire educational process. Special attention is paid to the specifics of the digitalization of education in Russia: Its main goals and objectives are highlighted, as well as areas of impact.: individualization of the learning process, improving the quality of communication between subjects, simplifying the organization of the educational process, and introducing interactive teaching methods. The relevance of this research lies in the fact that the author analyzes the current career guidance system and determines the prospects for its further development. Special attention is paid to the use of distance education technologies. It also analyzes the conditions that are currently being created for the active introduction of digital education technologies, including in the system of vocational guidance for students.

Keywords

career guidance; students; digitalization of education; distance education technologies; digital technologies in education; state career guidance system.

References

1. Alekseeva L.P., Konyaeva E.A., Lapchinskaya I.V., Pavlova L.N., Shushman N.V. Distance technologies in education // Modern pedagogical education. 2025. № 10. pp. 7-10.
2. Andreev A. A., Soldatkin V. I. Distance learning and distance educational technologies // Cloud of science. 2013. № 1. pp. 14-20.
3. Bugrov A.S. Career guidance in general education: analysis of the situation, trends and development prospects // Vocational education and the labor market. 2024. № 1(56). pp. 79-94.
4. Buzni V.A., Osipenko S.D. Understanding the role of digital technologies in education // Problems of modern pedagogical education. 2023. № 79-2. pp. 28-30.
5. Gaikova T.P., Karimova A.R., Pelevina U.V. The current state of the problem of organizing early career guidance for younger schoolchildren // Problems of modern pedagogical education. 2023. № 81-3. pp. 78-81.
6. Egorova E.G. Features of vocational guidance for students and possible ways of their implementation // Problems of modern pedagogical education. 2022. № 75-2. pp. 122-125.
7. Kobezhikova A.Yu., Kublitskaya Yu.G. Implementation of the model of professional orientation of students in the field of tourism and local history // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2023. № 5(109). pp. 134-140.
8. Prokhorova M.P., Mineeva O.A., Blagodinova V.V. Studying the attitude of university students to the digitalization of education // The world of science. Pedagogy and psychology. 2020. № 2.
9. Pchelintseva N.V., Markova E.S., Kuvardin S.R. Digital technologies in education // Science and education. 2022. Vol. 5. № 2. P. 223.
10. Sidiyakov V.A., Salyaeva E.Yu., Bozina T.A. The use of digital technologies in the process of professional orientation of students // Problems of modern pedagogical education. 2024. № 85-3. pp. 296-299.
11. The Law of the Russian Federation dated 04.19.1991 № 1032-1 «On Employment in the Russian Federation» (as amended on 12.28.2022) // Congress of People's Deputies bulletin. 1991. № 18. Art. 566.
12. Resolution of the Ministry of Labor of the Russian Federation dated 09.27.1996 № 1 «On approval of the Regulations on vocational guidance and psychological support of the population in the Russian Federation» // sudact.ru 2025.
13. Federal Law № 273-FZ of December 29, 2012 «On Education in the Russian Federation» (as amended on December 28, 2024) // Collection of legislation of the Russian Federation. 2012. № 53. Art. 7598.
14. What young people think about distance education – the results of an opinion poll // rossaprimavera.ru. 2021.

15. Yarmolyuk I.I. The concept, consequences and ways to overcome gaps in law // Diary of science. 2021. № 4(52).

Энергия взаимного развития

Елена Владимировна Сорокина

Начальник департамента образования администрации города Томска
Научно-исследовательский Томский государственный университет
Томск, Россия
ElenaVSorokina@obr.admin.tomsk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Елена Викторовна Севостьянова

Директор муниципального автономного общеобразовательного учреждения прогимназия «Кристина»
Томский государственный педагогический университет
Томск, Россия
sevik131296@rambler.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 11.02.2026

Принята 21.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 33.9

DOI 10.25726/c9349-4604-8497-d

EDN ONPSGY

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья поднимает актуальную проблему разработки и реализации программ наставничества для вновь назначенных директоров общеобразовательных школ. На примере образования города Томска рассмотрен опыт создания разноуровневой системы наставничества на основе комплексного и дифференцированного подходов. Представлены разные форматы работы «наставник – наставляемый». Обоснована роль не только профессиональных, но и личностных качеств молодых руководителей для обеспечения их профессионального роста, адаптации к новой социальной роли и успешного закрепления в новой должности. Определены показатели успешности наставничества. Представлен вариант реализации городского управленческого проекта «Наставничество. Шаг навстречу» на базе автономного общеобразовательного учреждения прогимназии «Кристина» г. Томска. Выявлено, что это проект оказался эффективным не только для решения поставленной проблемы, но и для стабилизации и развития системы образования города Томска, в целом, для уменьшения высокой ротации педагогических работников и восполнения дефицита управленческих кадров в городе.

Ключевые слова

школа, руководитель, наставничество, комплексность, вариативность, разноуровневость.

Введение

Утвержденные распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации «Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным образовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» (от 25 декабря 2019 г. № Р-145), и методические рекомендации по ее внедрению выступили основанием для разработки в 2020 году региональной целевой модели

наставничества и на ее основании – муниципальных программ наставничества для педагогов (Распоряжение, 2019). Остро стояла неотложная задача «в максимально сжатые сроки подготовить новичка к самостоятельному исполнению им своих служебных обязанностей» (Кларин, 2016).

Имевшиеся на то время программы наставничества педагогов были недостаточно функциональны и не решали актуальные для города Томска проблемы профессионального развития и адаптации молодых руководителей. Требовались энергичные меры для преодоления устойчивой тенденции обновления и омоложения почти пятой части корпуса руководителей образовательных организаций города, высокой ротации педагогических работников, дефицита управленческих кадров. Как показало анкетирование, 60% вновь назначенных в то время на должность руководителей не имело соответствующей подготовки. Поэтому встала актуальная задача разработки и реализации системы наставничества для молодых, вновь назначенных руководителей образовательных организаций.

В 2023 году по инициативе департамента образования администрации г. Томска был разработан проект «Наставничество. Шаг навстречу». Он предусматривал оказание эффективной и оперативной помощи молодым руководителям в сложных процессах их профессионального становления, развития и адаптации. И как показала жизнь, этот проект оказался эффективным не только для решения поставленной задачи, но и для стабилизации и развития системы образования города Томска, в целом.

Материалы и методы исследования

Цель работы заключалась в создании в городе разноуровневой системы наставничества, включающей разные модели помощи молодым руководителям путем создания гетерогенных групп специалистов-управленцев, обеспечивающих им профессиональный рост, адаптацию к новой социальной роли и успешное закрепление в новой должности.

Применялись комплексный и дифференцированный подходы к наставничеству, которые диктовались многоуровневым характером управления образовательным учреждением и полидетерминированностью образовательного процесса (Блинов, 2029; Наставничество, 2016). Использовались очный и дистанционный форматы наставничества, которые привлекали доступностью и оперативностью обратной связи.

Применявшиеся методы: общее, фронтальное погружение для наставляемых через мастер-классы от первого лица, образовательные сессии, командные мероприятия и проекты, тематические управленческие стажировки, читательский клуб руководителей, дискуссии, в которых проходил обмен лучшими управленческими практиками между руководителями образовательных организаций. Мониторинг проекта осуществлялся по показателям, которые характеризовали качество реализации проекта, отражали многогранность и эффективность его результатов, оценивали мотивационно – личностный и профессиональный рост участников проекта.

Результаты и обсуждение

В ходе двухлетней подготовительной работы к началу 2025-2026 учебного года на базе образовательной организации прогимназии «Кристина» г. Томска была сформирована богатая палитра форматов работы «наставник – наставляемый».

Наставляемыми выступали педагоги из разных школ, не имеющие стажа работы руководителями: Марина Николаевна Хамитова, директор МАОУ ООШ «Развитие», Андрей Александрович Лузин, директор МБОУ ООШ № 1 г. Томска и заведующая детским садом, Урбанович Татьяна Владимировна.

Хотя функционал руководителя в этих образовательных учреждениях имеет много общего, условия работы в них существенно отличаются. Так, в школе «Развитие» обучается 350 детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями), из них каждый седьмой находится на круглосуточном пребывании. Работа руководителя в такой школе предполагает создание условий для взаимодействия и супервизии педагогов-дефектологов, медиков, психологов, социальных работников. Требуется и обеспечение взаимодействия этих специалистов с социальными партнерами, которых у школы более 120. Отдельная область внимания – безопасность обучающихся, в том числе, с

учетом активного их участия в мероприятиях городского, областного, всероссийского уровней. Сложность руководства работой этого образовательного учреждения заключается еще и в том, что управленческая команда школы находится в разных, отдаленных друг от друга корпусах школы.

Особенный статус и предназначение и у школы-интерната №1 г. Томска. Она была открыта в 1964 году для организации обучения и воспитания детей из малообеспеченных, многодетных и социально незащищенных семей на круглосуточной основе. Воспитанники находились в учреждении с понедельника по пятницу: получали образование, участвовали во внеклассных мероприятиях, посещали секции и кружки. На протяжении многих лет школа-интернат успешно выполняла задачи по оказанию образовательных услуг и реализации воспитательных планов. В 2024-2025 учебном году здание встало на капитальный ремонт, а с 1 сентября 2025 года школа распахнула свои двери уже в новом статусе – как основная общеобразовательная школа № 1 г. Томска. Обновился педагогический коллектив, оборудование, мебель, наглядные пособия. Была создана современная образовательная среда. Не забыли и про инклюзивное образование. Для создания комфортной образовательной среды для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) был оборудован кабинет психологической помощи. Он оснащен песочницей, сухим бассейном, системой «искусственный дождь», интерактивными средствами сенсорной интеграции. В кабинете логопеда оборудовано рабочее место с «умным зеркалом». Для развития талантов и способностей обучающихся открыты кабинеты дополнительного образования – создан Центр дополнительного образования, который включил: вокально-инструментальную, театральную, хоровую студии, шахматный кружок, кружки декоративно-прикладного творчества. Такое большое разноплановое «хозяйство» требовало от руководителя умения применять в управлении комплексный и дифференцированный подходы. Для обеспечения командной работы педагогического коллектива от руководителя востребовалось умение тщательного подбора, адаптации и мотивации сотрудников.

Похожие задачи необходимо было решать и Татьяне Владимировне. Детский сад № 50 долгое время оставался без руководителя, остро актуальными оставались задачи формирования педагогического коллектива, обеспечения качественного решения им профессиональных задач. От нового руководителя требовалось умение организовать конструктивную обратную связь с коллективом, поощрять и корректировать работу педагогов.

В целом, перед всеми наставляемыми стояла задача совершенствования своих профессиональных и личностных качеств как руководителей: развитие ответственности и стрессоустойчивости, эмпатии и умения работать в команде, гибкости управления и готовности к непрерывному обучению.

Наставником будущих руководителей выступила директор прогимназии, Елена Викторовна Севостьянова, имеющая за плечами большой опыт работы заместителем директора и восемь лет работы в должности директора уникального учреждения города Томска – прогимназии «Кристина», реализующей единство образовательного пространства при сочетании программ дошкольного и начального общего образования и широкой вариативности форм доступного и качественного образования для каждого обучающегося, обеспечивая ему социальную успешность.

Первым шагом наставника было выявление уровня управленческой грамотности у каждого подопечного, его мотивации к управленческой деятельности (внутренней и устойчивой) и к собственному личностному развитию.

Изучение специфики работы будущих руководителей привело к выводу о том, что сложность и многоплановость предстоящей для них работы в этих образовательных организациях требовали совершенствования диалогической «наставник-наставляемый». Было предложено использовать чередование ролей в диалогической «наставник-наставляемый», а также использовать у одного наставляемого двух и более наставников («пары сменного состава»). Так появился важный источник силы наставничества – учились все, наставляемые – друг у друга, наставник – у них! Технология совместного наставничества явилась мощным инструментом для профессионального роста будущих руководителей, эффективного использования внутренних ресурсов образовательных организаций, создания культуры непрерывного обучения и взаимопомощи всем участникам программы наставничества.

Хотя рабочие встречи проходили на базе прогимназии «Кристина», понимая различие и специфику общеобразовательных организаций, возглавляемых наставляемыми, мы проводили совместные педагогические и методические советы на их базах, помогая друг другу в их организации.

Серьезным подспорьем выступило наставничество в цифре, за счет таких цифровых инструментов, как профиль «СФЕРУМ», Национальный мессенджер «МАХ», формат видеоконференций и онлайн-встреч, что позволило повысить оперативность решения текущих вопросов и мобильность профессионалов.

В конце марта на базе прогимназии «Кристина» с участием наставляемых прошла игра, которая помогла воссоздать полный цикл создания педагогического коллектива школы с нуля. С нуля! Представьте себе: никакой готовой команды, только «детали» – разные сотрудники, разные функции, отсутствие коллектива. И задача: не просто «поиграть», а разработать реальную стратегию мотивации для каждого. Участники спорили, договаривались, обменивались «виртуальными педагогами», искали баланс. Кто-то брал на себя роль «Генератора», кто-то – «Критика», кто-то – «Коммуникатора». А потом на команду обрушивались внешние вызовы – проверки, кризисы, неожиданные отъезды. И тут-то становилось ясно: без продуманной системы мотивации команды педагогов даже самая блестящая конструкция даст трещину. К концу игры у каждой команды (школы) был готов не просто абстрактный «механизм». У них была определена стратегия действий (!) – пошаговая, с пониманием, кому дать четкий инструктаж, кого поддержать, а кому довериться и отпустить.

Это была не просто игра. Это была проекция будущего пространства. Когда руководитель собирает команду из карточек-характеристик педагогов, он начинает видеть реальные точки роста своего коллектива. Даже самые «неудобные» сотрудники обретают роль и ценность. «Молчуны» оказываются надёжным скелетом. И это озарение приходит не через лекцию – через собственные руки, споры и открытия.

Были протестированы элементы двух новых игр, направленных на создание эффективно действующего коллектива – «Народная мудрость о главном: 17 граней русского характера» и «Ценности, которые нас объединяют» – разработанных Е.В. Севостьяновой для лучшего понимания и реализации Указа Президента №809 о сохранении и укреплении традиционных национальных ценностей. Педагоги с интересом погружались в пословицы, поговорки, искали в них отражение настоящего русского характера, обсуждали, какие ценности по-настоящему скрепляют педагогический коллектив. Знакомились с зарубежными практиками и возможностями их применения в России (Тихонова, 2024), отечественным опытом (Журавлева, 2025).

Заключение

Таким образом, проведенное исследование доказывают, что функция наставника заключается не только в обучении мастерству, как передаче профессионального опыта. Колоссальный потенциал наставничества в его этической стороне, движении «от души к душе», личностном росте наставляемых. Так формируется ландшафт взаимопонимания, взаимоподдержки, сотворчества, в котором очень важна проблема этики. Ведь наставничество – это особое субъект-субъектное взаимодействие как в профессиональном, так и в личностном плане, имеющее функцию мотивации (Васильева, 2023). В этом плане незаменимым оказался «Этический кодекс наставника в Российской Федерации», утвержденный постановлением Президиума Российской академии образования от «30» ноября 2023 года № 8/2 (Этический кодекс, 2023). В нем – важные установки поведения наставника: «Не осуждаю, а предлагаю решение. Не критикую, а изучаю ситуацию. Не обвиняю, а поддерживаю. Не решаю проблему сам, а помогаю решить ее наставляемому. Не навязываю свое мнение, а работаю в диалоге. Разделяю ответственность за наставляемого с куратором, родителями и организацией. Не утверждаю, а советуюсь. Не отрываюсь от практики. Призывая наставляемого к дисциплине и ответственному отношению к себе, сам следую этому правилу. Не разглашаю внутреннюю информацию».

Фокус на личностном развитии наставляемых отражает современный ландшафт руководителя – важность не только его профессиональных, но и личностных качеств: культуры, стрессоустойчивости,

коммуникативных навыков (Колесниченко, 2012). Эффективность применения технологии совместного наставничества оценивалась нами по комплексу показателей, это:

- оценка взаимодействия наставляемого и наставляющего: их удовлетворенность совместными действиями;
- оценка полезности обучения – приобретения знаний и навыков;
- оценка влияния наставничества на изменение работы подопечных в своих образовательных организациях;
- оценка результатов – реальной пользы такого взаимодействия для молодого руководителя.

Для объективности таких оценок была важна качественная обратная связь между участниками, наблюдение за процессом поведения молодых руководителей в процессе работы в команде, проекте, в их образовательных организациях, при выполнении заданий в совместных проектах.

В результате проведенной работы была сформирована целостная система наставничества, в которой инициативность и новаторство наставляемых обогащались мастерством и вдумчивостью опытных руководителей, формируя эффективный кадровый состав муниципальной системы образования города Томска. Сочетание традиционных и инновационных подходов позволило объединить всю эту разноплановую работу, создать основы для единого образовательного пространства наставничества, которое стало частью городской системы управления. Наставляемые директора нашей команды включились в инициативные проекты департамента образования администрации города Томска. Они стали заметными акторами мастер-классов, образовательных сессий, командных мероприятий, городского проекта «День директора Томской школы», Читательского клуба руководителей, марафона патриотической песни, Августа ПРО и др. Они не просто участвовали в инициативных проектах, а вносили свой посильный вклад в их реализацию, поддерживая командный дух руководителей.

Фактически, шел процесс оптимизации всей организационной структуры управления образовательным пространством всего города. Это способствовало решению сверхзадачи системы образования города: не просто обеспечить нужное качество исполнения должностных обязанностей молодого руководителя, а мотивировать всю городскую систему образования к взятию новых организационных, управленческих высот. Надежность движения вперед обеспечивалась верностью отечественным педагогическим традициям. Ведь наставничество – это явление, исторически присущее российскому образованию. Еще в 1813 году, согласно постановлению Министерства просвещения России, в учебных заведениях появилась должность наставника. Было даже введено официально звание «заслуженный наставник» (Слепенкова, 2015). Наш опыт – это возрождение на новом уровне традиций российской школы.

Результатами проекта стало повышение эффективности деятельности начинающих руководителей образовательных организаций и качества выполнения ими должностных обязанностей; выработка ими навыков профессионального поведения, соответствующего этическим принципам и законодательству; уменьшение ошибок молодых управленцев; освоение ими эффективных форм и методов управления коллективами; передача корпоративной культуры и ценностей педагогического коллектива новому руководителю, что, в целом, способствует укреплению командного духа и мотивации в коллективах. В долгосрочной перспективе мы ожидаем достижение такого важного показателя эффективности всей городской системы управления образованием, как снижение текучести кадров, тенденцию которого мы наблюдаем уже сегодня. Значит, система работает!

Список литературы

1. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. №3. С. 4-18.
2. Васильева О.Ю., Басюк В.С., Иванова С.В. Этика наставника // Ценности и смыслы. 2023. № 6(88). С. 7-48.

3. Журавлева Н.Н., Верясова М.В. Реализация наставничества молодых педагогов в образовательных организациях // Вестник педагогических инноваций. 2025. № 3(79). С. 65-76.
4. Кларин М.В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2016. № 5. С. 92-104.
5. Колесниченко К.В. Профессионально важные качества личности наставника молодых специалистов: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.03. СПб., 2012. 198 с.
6. Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях. Под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. М.: Рыбаков Фонд, 2016. 153 с.
7. Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» // edufe1.gosuslugi.ru.2026.
8. Слепенкова Е.А. Щетинина Н.П. Институт классного наставника в России во второй половине XIX – начале XX вв. Минск, 2015. №1(9). 225 с.
9. Тихонова Н. В., Ратнер Ф. Л., Вергасова И. Я. Наставничество в образовании: анализ зарубежных практик и их применимость в условиях России // Образование и наука. 2024. № 5. С. 124-151.
10. Этический кодекс наставника в Российской Федерации. Утв. Постановлением Президиума РАО №8/2 от 30.11.2023 // fopdo.ru. 2026.

The energy of mutual development

Elena V. Sorokina

Head of the Department of Education of the Tomsk City Administration
Scientific Research Tomsk State University
Tomsk, Russia
ElenaVSorokina@obr.admin.tomsk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Elena V. Sevostyanova

Director of the municipal autonomous educational institution progymnasium «Kristina»
Tomsk State Pedagogical University
Tomsk, Russia
sevik131296@rambler.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 11.02.2026

Accepted 21.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 33.9

DOI 10.25726/c9349-4604-8497-d

EDN ONPSGY

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article raises the urgent problem of developing and implementing mentoring programs for newly appointed principals of general education schools. Using the example of Tomsk city education, the article examines the experience of creating a multi-level mentoring system based on a comprehensive and differentiated approach. Different formats of «mentor-mentee» work are presented. The role of both professional and personal qualities of young managers in ensuring their professional growth, adaptation to a new social role, and successful consolidation in a new position is substantiated. Indicators of the success of mentoring are defined. The article presents an example of implementing the city management project «Mentoring. Step Towards» at the Autonomous Educational Institution «Kristina» Gymnasium in Tomsk. It has been revealed that this project was effective not only in solving the problem at hand, but also in stabilizing and developing the education system in Tomsk, in general, in reducing the high turnover of teachers and filling the shortage of management personnel in the city.

Keywords

school, headmaster, mentoring, complexity, variability, multi-level structure.

References

1. Blinov V.I., Yesenina E.Yu., Sergeev I.S. Mentoring in education: a well-sharpened tool is needed // Vocational education and the labor market. 2019. № 3. pp. 4-18.
2. Vasilyeva O.Yu., Basyuk V.S., Ivanova S.V. Ethics of a mentor // Values and meanings. 2023. № 6(88). pp. 7-48.
3. Zhuravleva N.N., Veryasova M.V. Implementation of mentoring of young teachers in educational organizations // Bulletin of Pedagogical Innovations. 2025. № 3(79). pp. 65-76.
4. Klarin M.V. Modern mentoring: new features of traditional practice in organizations of the XXI century // STAGE: economic theory, analysis, practice. 2016. № 5. pp. 92-104.
5. Kolesnichenko K.V. Professionally important personality qualities of a mentor of young specialists: dis. ... cand. psych. scien. SPb., 2012. 198 p.
6. Mentoring in the Russian education system. A practical guide for curators in educational institutions. Eds. by N.Y. Sinyagina, T.Y. Reifschneider. M.: Rybakov Fond, 2016. 153 p.
7. Decree of the Ministry of Education of the Russian Federation dated December 25, 2019 № R-145 «On approval of the methodology (target model) of mentoring students for organizations engaged in educational activities in general education, additional general education and secondary vocational education programs, including the application of best practices for the exchange of experience between students» // edufe1.gosuslugi.ru. 2026.
8. Slepenskova E.A. Shchetinina N.P. The institute of the class teacher in Russia in the second half of the XIX – early XX centuries. Minsk, 2015. №1(9). 225 p.
9. Tikhonova N.V., Ratner F.L., Vergasova I. Ya. Mentoring in education: an analysis of foreign practices and their applicability in Russia // Education and science. 2024. № 5. pp. 124-151.
10. The Ethical Code of a mentor in the Russian Federation. Approved by Resolution of the RAO Presidium № 8/2 dated 11.30.2023 // fopdo.ru. 2026.

Цифровая концепция профессионального образования в сфере АПК как конструктивный способ решения проблем развития АПК в целом

Максим Алексеевич Ямщиков

Специалист-эксперт

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

Генеральный директор

ООО «Бпз Сургут»

Сургут, Россия

boss.max888@bk.ru

ORCID 0009-0001-4419-8595

Поступила в редакцию 04.02.2026

Принята 18.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.7

DOI 10.25726/g2740-6620-8253-c

EDN RIFABP

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 настоящее время цифровизация затронула все существенные сферы и отрасли экономики. Однако, важно понимать тот факт, что равномерная цифровая трансформация всех отраслей и институциональных объектов вследствие различных, объективных причин, не может быть реализована в ближайшей перспективе. Необходим не только обстоятельный подход к цифровой трансформации, но и требуются актуальные организационные и программные технологии для цифровизации всех отраслей экономики. Профессиональное образование в сфере АПК является одной из таких отраслей, требующих развития и совершенствования в условиях применения актуальных технологий и программ. Одним из способов цифровой трансформации профессионального образования автор работы считает возможность разработки Концепции профессионального образования в сфере АПК, и ее цифрового аналога. Подобная Концепция позволит решить комплекс проблем: от организации образовательной деятельности в новом, цифровом формате, до обеспечения предприятий агропромышленного комплекса необходимым, профессиональным, компетентным и соответствующим квалификации кадровым составом.

Ключевые слова

агропромышленный комплекс, профессиональное образование, концепция, уровни развития, цифровое образование.

Введение

На наш взгляд, для решения проблем, связанных с процессом функционирования и развития сферы АПК, необходима единая комплексная методологическая концепция совершенствования АПК в условиях цифровой трансформации. Уточним, что в рамках написания первой главы определены теоретические элементы концепции, и ее общие структурные параметры. В данном параграфе считаем целесообразным актуализировать цифровой формат предлагаемой концепции.

Приведем соответствующие доводы в пользу такой концепции, представим ее структурные элементы.

Актуальность и новизна предлагаемой концепции заключается в том, что она будет способствовать созданию единого механизма процесса функционирования сферы АПК в рамках единого цифрового пространства. На наш взгляд, в современных условиях, для развития сферы АПК необходим комплексный, системный подход. Сфера АПК, включающая различные структурные элементы, должна представляться как единый, структурный механизм, который будет включать:

1. образовательные учреждения, осуществляющие подготовку кадров по различным программам;
2. сельскохозяйственные организации, а также организации, осуществляющие производство удобрений и техники;
3. органы управления;
4. региональные параметры.

Материалы и методы исследования

Развитие указанных элементов возможно и целесообразно во взаимосвязи друг с другом. Такая взаимосвязь может быть обеспечена в рамках единого цифрового пространства (цифрового ресурса). Этот ресурс и будет обеспечивать единый механизм, единую методологию развития сферы АПК. Его актуальность будет заключаться в том, что в настоящее время действуют различные ресурсы, однако они являются не проработанными на практике, не включают всех структурных, сетевых и цифровых параметров.

Автор работы предлагает соединить все данные о структурных элементах сферы АПК в рамках единого цифрового пространства. Целевая направленность предложенной методологии заключается в том, чтобы создать единый цифровой ресурс (цифровую платформу), которая будет включать абсолютно все теоретико-практические данные, отражающие развитие АПК и процесс образовательной деятельности в сфере АПК.

Результаты и обсуждение

Практическая значимость предложений заключается в том, что подобный ресурс может быть создан на практике, необходим только более обстоятельный подход к его структурным параметрам. В основу функционирования цифрового ресурса целесообразно заложить единую методологию развития сферы АПК, основной принцип которой заключается в следующем: все элементы АПК взаимосвязаны между собой, нет отдельных элементов, каждый элемент должен рассматриваться в структурном взаимодействии с другими элементами (рис. 1).



Рисунок 1. Рекомендуемые структурные элементы комплексной методологической концепции совершенствования АПК в условиях цифровой трансформации
Источник: разработка автора.

Все структурные элементы, представленные на рисунке, на наш взгляд должны быть систематизированы и определены в рамках единого цифрового ресурса, разрабатываемого на федеральном уровне, но позволяющего осуществлять интеграционную взаимосвязь с регионами.

Следовательно, актуальность предлагаемой методологической концепции представляется несомненной, особенно в условиях цифровизации всех параметров социально-экономических отношений, а также на фоне необходимости и обоснования реформы аграрного образования. Структурные элементы, характеристика, и практические аспекты реализации концепции более обстоятельно будут раскрыты в третьей главе диссертационного исследования.

Исходя из этого, структура предлагаемой Комплексной Концепции совершенствования профессионального образования в сфере АПК в условиях создания единого цифрового образовательно-интеграционного пространства может быть представлена следующим образом (рис. 2). При этом автор предлагает структурные блоки основываясь на том, что Концепция сразу будет разработана и реализована в цифровом формате.

Таким образом, по мнению автора работы, предлагаемая Концепция должна включать как минимум четыре структурных блока. Эти структурные блоки взаимосвязаны между собой, и включают различные компоненты профессионального образования, а также практического функционирования организаций сферы АПК.

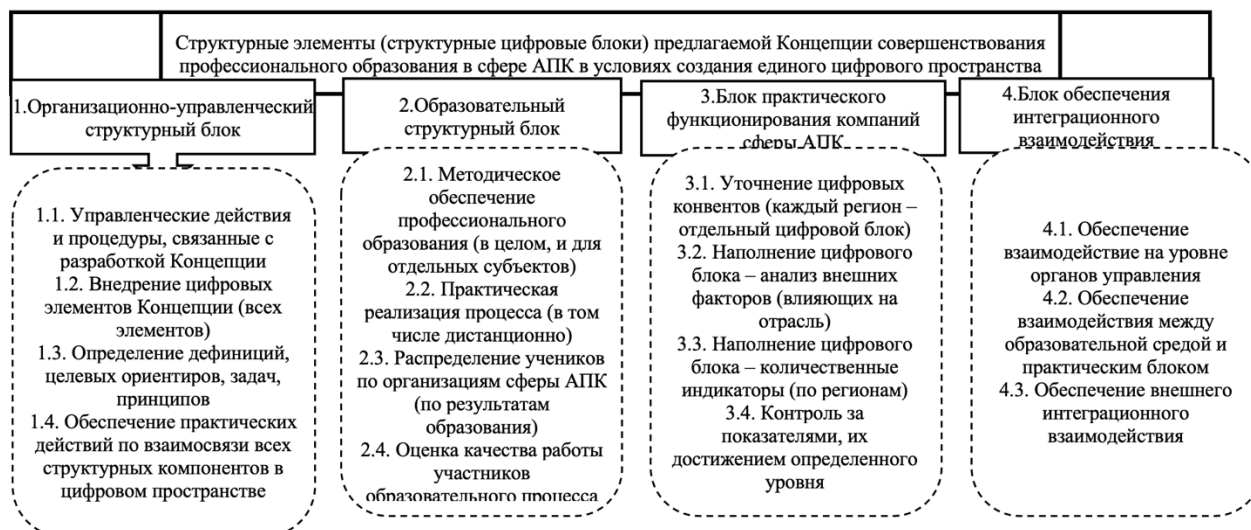


Рисунок 2. Структурные цифровые компоненты предлагаемой Концепции

Примечание: цифровой код структурного блока в дальнейшем будет использоваться для разработки каждого структурного компонента

Источник: разработка автора.

Уточним некоторые особенности и структурные элементы каждого из предлагаемых цифровых блоков. При этом подчеркнем, что их разработка должна осуществляться благодаря совместным действиям Министерства образования и науки и Министерства сельского хозяйства. Цифровые возможности данных органов власти в целом позволяют внедрить подобную цифровую Концепцию.

Считаем, что первым структурным цифровым компонентом предлагаемой Концепции должен стать организационно-управленческий блок. Организационно-управленческий блок Концепции представляет собой свод дефиниций, целевых установок, принципов и общих процедур, связанных с внедрением и применением Концепции. При этом считаем, что для достижения общих целей и задач, в рамках разработки этого структурного блока, в деятельности двух органов власти – Министерства образования и науки и Министерства сельского хозяйства, должен быть достигнут определенный компромисс, поскольку ключевой функционал Концепции заключается в интеграции различных аспектов деятельности этих органов власти. В таблице 1 уточним структурные элементы первого цифрового блока предлагаемой Концепции.

Таблица 1. Структурные компоненты цифрового организационно-управленческого блока Концепции

Компонент цифрового блока	Характеристика компонента
1. Уточнение компонентов с учетом особенностей деятельности и организации управления в Министерстве образования и науки	
1.1. Основные дефиниции	1.1.1. Цифровое профессиональное образование 1.1.2. Цифровая образовательная среда цифрового профессионального образования 1.1.3. Цифровое интеграционное взаимодействие 1.1.4. Цифровой контроль и мониторинг качества образовательного процесса 1.1.5. Цифровой образовательный процесс 1.1.6. Цифровое кадровое обеспечение
1.2. Цель и задачи Концепции	1.2.1. Цель Концепции – цифровая трансформация процесса профессионального образования в целях обеспечения его качества, конкурентоспособности, подготовки квалифицированных кадров, отличающихся высоким уровнем профессиональной подготовки 1.2.2. Задачи: 1.2.2.1. Обеспечить методическое обеспечение цифрового образовательного процесса 1.2.2.2. Обеспечить дистанционное цифровое обучение (наряду с традиционным) 1.2.2.3. Обеспечить цифровое образование компетентными специалистами 1.2.2.4. Организовать процесс трудоустройства по окончании образовательного процесса 1.2.2.5. Постоянно проводить контроль и мониторинг (качества всех участников и технологий)
1.3. Принципы реализации	1.3.1. Соответствие действующим правовым нормам 1.3.2. Соответствие общим принципам образования 1.3.3. Обеспечение равенства качества цифрового и традиционного образования 1.3.4. Обязательное трудоустройство с учетом интересов (в том числе географических) участников 1.3.5. Обязательный контроль качества 1.3.6. Обязательное обновление всех ресурсов и технологий
1.4. Этапы реализации Концепции	1.4.1. Первый этап – 2025 г. – внедрение цифровых технологий, в рамках которых будут реализованы возможности Концепции 1.4.2. Второй этап – первое полугодие 2026 г. – апробация, наполнение Концепции необходимыми данными 1.4.3. Третий этап – второе полугодие 2026 г. – цифровая интеграция ресурсов 1.4.4. Четвертый этап – 2027 г. – полный запуск всех ресурсов и возможностей
2. Уточнение цифровых компонентов первого структурного блока для Министерства сельского хозяйства	
2.1. Основные дефиниции	2.1.1. Цифровая среда функционирования отраслей АПК и субъектов АПК 2.1.2. Цифровая экосистема АПК 2.1.3. Цифровые риски АПК 2.1.4. Цифровая стратегия АПК (как перспектива)
2.2. Цели и задачи	2.2.1. Цель – цифровая интеграция всех элементов развития сферы АПК 2.2.2. Задачи: 2.2.2.1. Создание единой цифровой базы для предприятий сферы АПК 2.2.2.2. Наполнение цифровой базы методическими и аналитическими данными

	2.2.2.3. Формирование сервиса по консультационной, информационной, финансовой поддержки АПК 2.2.2.4. Интеграция цифровых возможностей по регионам и субъектам
2.3. Принципы	2.3.1. Учет соответствующих норм и нормативов 2.3.2. Обеспечение систематического обновления аналитических данных 2.3.3. Контроль за соответствием показателей критериальным значениям 2.3.4. Обеспечение взаимодействия платформы на федеральном и региональном уровнях
2.4. Этапы	1.4.1. Первый этап – 2025 г. – внедрение цифровых технологий, в рамках которых будут реализованы возможности Концепции 1.4.2. Второй этап – первое полугодие 2026 г. – апробация, наполнение Концепции необходимыми данными 1.4.3 Третий этап – второе полугодие 2026 г – цифровая интеграция ресурсов 1.4.4. Четвертый этап – 2027 г. – полный запуск всех ресурсов и возможностей

Целесообразно уточнить, что в целом следует выделить общие частные задачи первого структурного блока предлагаемой Концепции. Поэтому автор уточнил, разделение функционала по органам власти, предполагая, что в дальнейшем будут созданы единые, интеграционные функциональные задачи.

Например, предположим, что, в среднем на втором этапе по всем существенным задачам и целевым установкам будет достигнут компромисс. Тогда, третий этап (элемент) первого структурного блока предлагаемой Концепции будет иметь следующую общую структуру:

3.1. Основные дефиниции:

3.1.1. Интеграционная цифровая среда

3.1.2. Единая цифровая платформа

3.1.3. Общие цифровые риски (цифровые угрозы)

3.2. Цели и задачи

3.2.1. Цель – обеспечение продолжительного содействия и функционирования единой цифровой платформ для реализации Концепции

3.2.2. Интегрированные задачи:

3.2.2.1. Продолжение принятых ранее целевых ориентиров и установок

3.2.2.2. Достижение сотрудничества в части организации образовательного процесса и кадрового обеспечения сферы АПК;

3.2.2.3. Обеспечение возможности взаимной поддержки образовательной среды и среды практической деятельности АПК (помимо кадрового обеспечения);

3.2.2.4. Проведение совместных дистанционных семинаров, занятий, курсов и т.п.

3.2.2.5. Совместная разработка различных мероприятий, направленных на достижение высокого уровня результативности сферы АПК.

3.4. Интегрированные принципы:

3.3.1. Принцип бесперебойной работы цифровых ресурсов

3.3.2. Принцип низкой вероятности рисков

3.3.3. Принцип совместной защиты от цифровых угроз и информационных атак

3.3.4. Принцип конструктивного сотрудничества по всем существенным вопросам

3.3.5. Принцип доброжелательного сотрудничества, основанного на учете личностных интересов

3.3.6. Принцип взаимной поддержки

4.3. Интегрированные этапы

4.3.1. Период 2027 год и далее – этап функционирования и развития цифрового ресурса.

Представленный алгоритм составляет основу цифровых структурных блоков первого структурированного элемента предлагаемой Концепции. Цель этого элемента заключается в том, чтобы

стать начальным этапом реализации Концепции, а также нацелить ее участников на конструктивное сотрудничество и взаимодействие по всем существенным вопросам.

Второй структурный цифровой блок предлагаемой Концепции – образовательный блок. Его задача заключается в том, чтобы обеспечить и внедрить цифровое профессиональное образование в сфере АПК для целей полного и комплексного обеспечения этой сферы профессиональными кадрами, подготовленными в подобной цифровой системе (рис. 3).

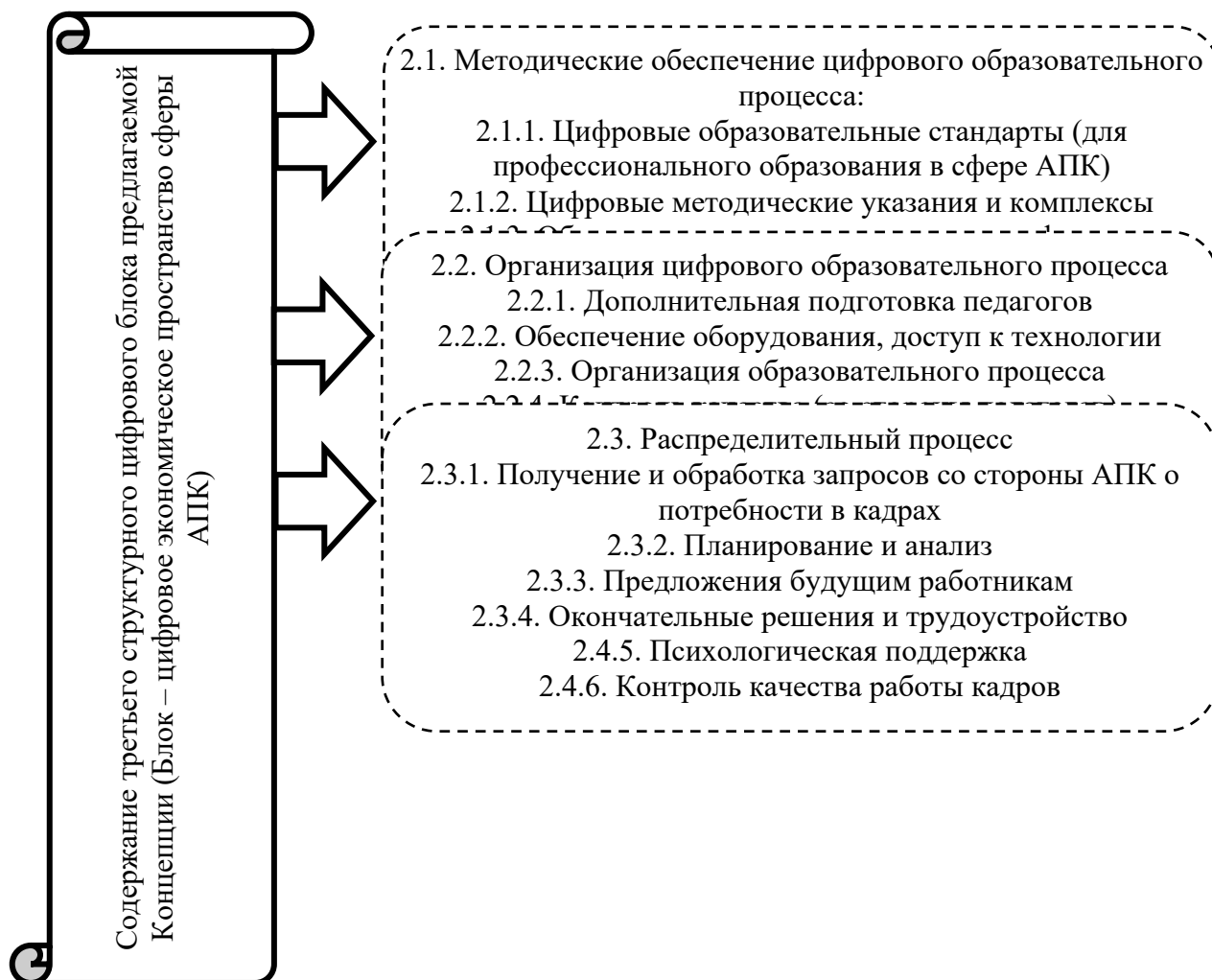


Рисунок 3. Содержание второго структурного цифрового блока предлагаемой Концепции (образовательный блок)

Источник: разработка автора.

Как можно увидеть из рисунка, образовательный блок представляет собой сочетание комплексных операций и последовательных действий. Этот блок, который должен решить следующие целевые установки:

1. обеспечить цифровой образовательный процесс всеми необходимыми ресурсами;
2. обеспечить бесперебойную работу цифрового образовательного процесса, максимально защитить его от рисков;
3. своевременно обеспечить предприятия сферы АПК запрашиваемыми специалистами.

Следовательно, второй цифровой блок предлагаемой Концепции направлен на обеспечение и организацию цифрового образовательного процесса, и дальнейшее кадровое обеспечение деятельности предприятий сферы АПК специалистами высшего уровня. Значение образовательного

блока крайне существенно – поскольку этот структурный блок является ключевым блоком предлагаемой цифровой Концепции.

Третий структурный блок – блок функционирования сферы АПК. Этот элемент должен включать совокупность предприятий и организаций АПК, различных форм собственности, соединенных единой цифровой интеграционной связью. Это необходимо для обеспечения единства АПК, ее полного обновления и модернизация. Подобный подход обеспечит увеличение инноваций, применяемых в АПК, усилит инвестиционные возможности отрасли. При этом единая интеграционная сеть предприятий АПК будет способствовать тому, что эти предприятия будут рассматриваться как единый отраслевой массив, а не компании, отдельные друг от друга. В этом случае правила конкуренции не будут нарушены: компании смогут получать дополнительную информационную, консультационную поддержку, финансовую благодаря осуществлению взаимодействия в едином цифровом пространстве. Расширяться возможности для реализации различных проектов в сфере АПК (которых сейчас очень мало, по сравнению с другими отраслями экономики).

Актуальна взаимосвязь третьего и второго структурных цифровых блоков: в рамках второго блока будет осуществляться подготовка кадров для развития сферы АПК, заинтересованных в развитии отрасли, ее экономическом подъеме. Третий блок, наряду со вторым, является ключевым блоком предлагаемой цифровой Концепции, а его детальная структура представлена на рисунке 4.



Рисунок 4. Содержание третьего структурного блока предлагаемой цифровой Концепции
Источник: разработка автора.

Третий структурный блок предлагаемой Концепции, как представляется, должен быть посвящен практическим основам функционирования предприятий сферы АПК. Этот блок предназначен для систематизации и унификации информации обо всех компаниях агропромышленного сектора. Он будет способствовать созданию некой единой базы данных предприятий сферы АПК. Причем его особенность

будет заключаться в том, что на определенных цифровых ресурсах будут отражаться все статико-аналитические показатели и индикаторы развития АПК по всем компаниям и регионам.

Кроме того, считаем, что этот блок должен обеспечить возможности для информационной, консультационной поддержки предприятий. Имея доступ к сайту, сотрудники компаний смогут получать информацию, а также доступ к различным программам государственной поддержки и частного инвестирования. Следует включить также проектные возможности, что определит доступ предприятий АПК в процесс реализации инновационных проектов. При этом не следует забывать о взаимосвязи третьего блока со вторым структурным блоком.

Последний структурный блок цифровой Концепции, по мнению автора, - блок интеграционного обеспечения взаимосвязи всех структурных компонентов. Этот блок следует рассматривать с точки зрения двух позиций:

1. На первых этапах реализации Концепции в целях формирования взаимосвязи между первым, вторым и третьим структурными блоками;
2. После того, как основные элементы будут синтезированы между собой, следует обеспечить их взаимосвязь с внешней окружающей средой.

При этом, считаем, что внутренняя структура цифровой Концепции должна быть представлена следующим образом:

1. Федеральный уровень
2. Уровень регионов и субъектов в разрезе 8 основных регионов;
3. В перспективе все субъекты в рамках функционирования отрасли АПК следует подключить к цифровой Концепции, но на первоначальных этапах достаточно в качестве «пилотных» использовать разделение по федеральным округам.

Интеграционная взаимосвязь всех компонентов предлагаемой Концепции представим на рисунке 5. При этом компоненты будут представлены в виде цифровых последовательностей, приведенных в данном параграфе.

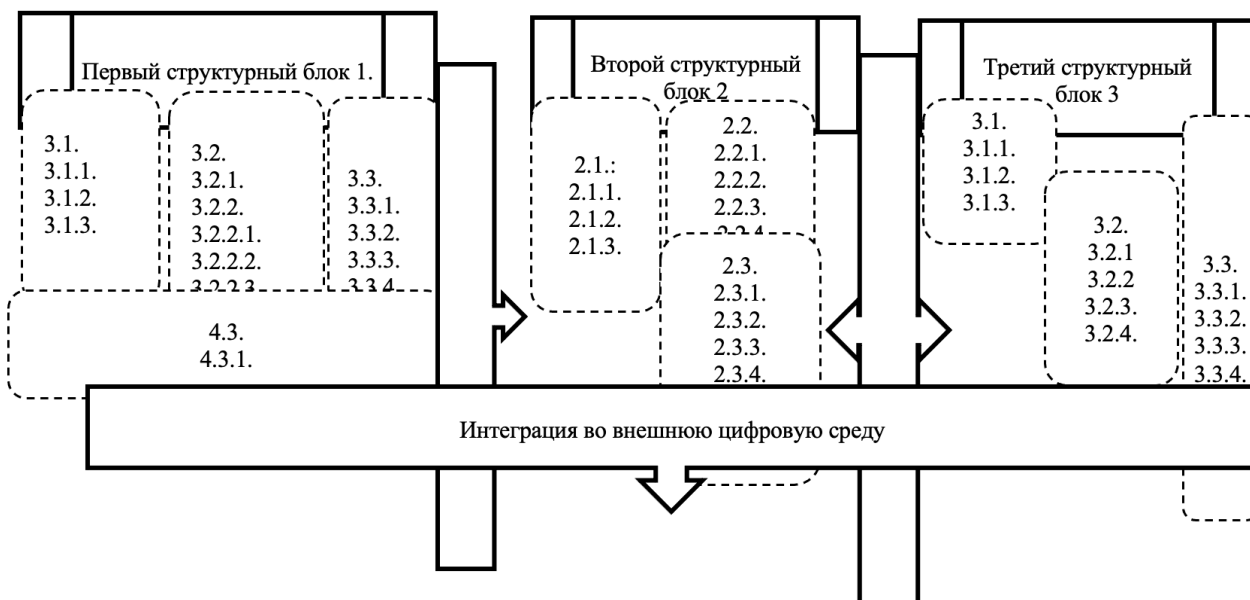


Рисунок 5. Схема взаимосвязи структурных цифровых блоков предлагаемой Концепции
Источник: разработка автора.

Подытоживая, необходимо уточнить, что в процессе формирования цифровой Концепции следует обязательно учитывать принцип взаимосвязи всех цифровых элементов, а также принцип их последующей увязки с внешней цифровой средой.

Заключение

Таким образом, по результатам написания параграфа автор работы считает целесообразным обосновать следующую гипотезу: разработка и цифровое обеспечение цифровой Комплексной Концепции совершенствования профессионального образования в сфере АПК в условиях создания единого цифрового образовательно-интеграционного пространства будет способствовать совершенствованию теоретико-методических аспектов профессионального образования и улучшению всех параметров и направлений развития организаций агропромышленного комплекса.

Для доказательства данной гипотезы автором представлена характеристика предлагаемой Концепции, уточнена ее новизна, актуальность, практическое назначение. Кроме того, уточняется, что Концепция должна обязательно быть разработана в цифровом формате. Существующие цифровые технологии в органах власти, заинтересованных в Концепции и ее результатах, позволяют начать разработку и внедрение Концепции в рамках существующих цифровых платформ. Могут быть приобретены дополнительные технологии для эффективной реализации Концепции, например, технологии блокчейна, позволяющая осуществлять различные последовательные операции по совокупным техническим блокам.

Таким образом, актуальность, новизна и практическая значимость предлагаемой Концепции обоснованы и в полной мере представлены в рамках написания данного параграфа. Далее перейдем к экономическому обоснованию структурных цифровых элементов предлагаемой концепции.

Список литературы

1. Леонова Е.В. Психологическое обеспечение непрерывного образования: моног. 2-е изд. М.: Юрайт, 2022. 275 с.
2. Луан Т., Ди Ма, Шматко А.Д. Формирование методологии развития профессионального образования с учетом региональных особенностей // Экономика и предпринимательство. 2022. № 11(48). С. 624-627.
3. Лобашев В.Д. Некоторые аспекты методологии профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-1 С.194-197.
4. Логинова С.Л. Методическое обеспечение и методическое сопровождение как важные составляющие методической работы преподавателя вуза // Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». Серия «Теория и методика профессионального образования». Ст. 135.
5. Максимова Е.А. Концепция развития профессионального образования в России при смене научно-технологических укладов: дис. ... д-ра экон. наук. М., 2021. 346 с.
6. Методика профессионального обучения: уч. пос. Под ред. В.И. Блинова. М.: Юрайт, 2023. 219 с.
7. Методика непрерывного профессионального развития кадров сферы дополнительного образования детей: уч. пос. Под ред. А.В. Золотаревой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 239с.
8. Министерство просвещения представило Стратегию развития среднего профобразования до 2030 г. // edu.gov.ru. 2020.
9. Миронова Н.А. Развитие региональной экономики агропромышленного комплекса в Российской Федерации // Московский экономический журнал. 2020. № 5. С.235-245.
10. Москвин С.Н. Управление проектами в сфере образования: учебное пособие для вузов / М.: Юрайт, 2023. 139с.
11. Муратова А.Р. Характеристика системы профессионального образования России // Экономика и социум. 2019. № 1(56). С.119-125.
12. Муратова, Н.Р. Развитие региональной и отраслевой экономики в условиях цифровизации // Региональная специфика и российский опыт развития бизнеса и экономики: мат. X Юбил. межд. науч.-прак. конф. 2019. С. 256-259.
13. Образцов П.И. Основы профессиональной дидактики: учебное пос. для вуз. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 230с.

14. Профессиональное образование: методология, технология, практика: сб. науч. ст. Вып. 15. Челябинск, 2022.
15. Профессиональное образование: методология, технологии, практика: сборник научных статей. Вып. 11. Под. ред. А.А. Саламатова. Челябинск: Золотой Феникс, 2018. 180 с.
16. Профессиональное развитие и актуальные тренды в образовании // ncrdo.ru. 2025.
17. Ронжина Н.В. Профессиональная педагогика: теория, методология, практика: моног. Под ред. Г.М. Романцева. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург: Изд-во Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2019. 138 с.
18. Сергеев Л.И. Цифровая экономика: учеб. для вузов. Под редакцией Л.И. Сергеева. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 437с.
19. Сотникова С.И., Прокудина О.А. Императивы профориентации в контексте модернизации российской высшей школы: региональный аспект // Проблемы теории и практики управления. 2020. № 2. С. 131-141.
20. Тарханова И.Ю., Харисова И.Г. Методология обеспечения преемственности результатов различных уровней профессионального педагогического образования // Человек и образование. 2021. №4 (69). С. 90-102.
21. Larin S.N., Sokolov N.A. Development of the digitalization of Russian economics: branch-wise // Economy and business: theory and practice. 2021. № 3-2(73). pp. 43-48.
22. Sheinbaum V.S., Budzinskaya O.V. Integration of education, science and business: current institutional solutions // Higher education in Russia. 2018. Т. 27. № 2. pp. 39-46.

The digital concept of vocational education in the field of agriculture as a constructive way to solve the problems of the development of agriculture in general

Maxim A. Yamshchikov

Specialist-expert

Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

General manager

Bpz Surgut LLC

Surgut, Russia

boss.max888@bk.ru

ORCID 0009-0001-4419-8595

Received 04.02.2026

Accepted 18.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.7

DOI 10.25726/g2740-6620-8253-c

EDN RIFABP

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

Currently, digitalization has affected all significant areas and sectors of the economy. However, it is important to understand that the uniform digital transformation of all sectors and institutional entities cannot be achieved in the near future due to various objective reasons. This requires not only a comprehensive approach

to digital transformation, but also the use of relevant organizational and software technologies for the digitalization of all sectors of the economy. Professional education in the agricultural sector is one of these sectors that requires development and improvement through the use of current technologies and programs. One of the ways to digitalize vocational education is to develop a Concept for vocational education in the agricultural sector and its digital counterpart. The Concept of professional education in the agro-industrial complex and its digital counterpart. Such a Concept will allow us to solve a range of problems: from organizing educational activities in a new, digital format, to providing the agro-industrial complex with the necessary, professional, competent, and qualified personnel.

Keywords

agro-industrial complex, vocational education, concept, levels of development, digital education.

References

1. Leonova E.V. Psychological support of continuing education: monograph. 2nd ed. M.: Yurait, 2022. 275 p.
2. Luan T., Di Ma, Shmatko A.D. Formation of a methodology for the development of vocational education, taking into account regional peculiarities // Economics and entrepreneurship. 2022. № 11(48). pp. 624-627.
3. Lobashev V.D. Some aspects of the methodology of vocational education // Problems of modern teacher education. 2023. № 78-1. pp.194-197.
4. Loginova S.L. Methodological support and methodological support as important components of the methodological work of a university teacher // Center for Scientific Cooperation «Interactive plus». Series «Theory and methodology of vocational education». Art. 135.
5. Maksimova E.A. The concept of professional education development in Russia under changing scientific and technological structures: dis. ... Doctor of Economics, Moscow, 2021. 346 p
6. Methods of professional training: uch. pos. Ed. by V.I. Blinov. M.: Yurait, 2023. 219 p.
7. Methods of continuous professional development of personnel in the field of additional education for children: academic staff. Ed. by A.V. Zolotareva. 2nd ed., korr. and add. M.: Yurayt, 2023. 239c.
8. The Ministry of Education presented a Strategy for the development of secondary vocational education until 2030. // edu.gov.ru. 2020.
9. Mironova N.A. Development of the regional economy of the agro-industrial complex in the Russian Federation // Moscow economic journal. 2020. № 5. pp.235-245.
10. Moskvina S.N. Project management in the field of education: a textbook for universities / M.: Yurayt, 2023. 139 p.
11. Muratova A.R. Characteristics of the Russian vocational education system // Economics and society. 2019. № 1(56). pp.119-1125.
12. Muratova, N.R. Development of regional and sectoral economy in the context of digitalization // Regional specifics and Russian experience of business and economic development: mat. of the X Anniv. inter. scien. and prac. conf. 2019. pp. 256-259.
13. Obraztsov P.I. Fundamentals of professional didactics: an educational institution for higher education. 2nd ed., korr. and add. M.: Yurayt, 2023. 230c.
14. Professional education: methodology, technology, practice: collection of scientific articles, Issue 15. Chelyabinsk, 2022.
15. Professional education: methodology, technology, practice: coll-n of scien. art. Iss. 11. Ed. by A.A. Salamatov. Chelyabinsk: Golden Phoenix, 2018. 180 p.
16. Professional development and current trends in education // ncrdo.ru. 2025.
17. Ronzhina N.V. Professional pedagogy: theory, methodology, practice: monograph. Ed. by G.M. Romantsev. 2nd ed., revis. and add. Yekaterinburg: Publishing House of the Russian State Vocational Pedagogical University, 2019. 138 p.

18. Sergeev L.I. Digital economy: a textbook for univ. Ed. by L.I. Sergeev. 2nd ed., revis. M.: Yurait, 2023. 437 p.
19. Sotnikova S.I., Prokudina O.A. Imperatives of career guidance in the context of modernization of Russian higher education: a regional aspect // Problems of theory and practice of management. 2020. № 2. pp. 131-141.
20. Tarkhanova I.Yu., Kharisova I.G. Methodology for ensuring the continuity of the results of various levels of professional pedagogical education // Man and education. 2021. № 4(69). pp. 90-102.

**Единство природы общества и государства как предмет философского и научного осмысления
в концепциях современного естествознания и основах российской государственности**

Юрий Михайлович Бабин

Кандидат философских наук, профессор кафедры Философии
Академия государственной противопожарной службы МЧС России
Москва, Россия
urii-box@rambler.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 22.03.2026

Принята 20.04.2026

Опубликована 30.05.2026

УДК 32.1

DOI 10.25726/o8996-2968-2603-I

EDN VTXION

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Взаимопроникновение природных процессов, социальных структур и государственных институтов раскрывается в настоящей работе через призму междисциплинарного синтеза достижений современного естествознания и отечественной философской традиции, демонстрируя единство указанных сфер как фундаментальную характеристику самоорганизующейся реальности. Синергетические принципы нелинейной динамики, эмерджентности, бифуркации, коэволюции и фрактальности, характеризующие поведение сложных адаптивных систем на физическом, биологическом и социальном уровнях, получают проекцию на анализ государственных феноменов, выявляя структурный изоморфизм между категориальным аппаратом естественных и социально-гуманитарных наук, что подтверждается высокими коэффициентами корреляции, особенно выраженными в отношении коэволюции и бифуркационных переходов в историческом развитии. Российская интеллектуальная традиция, включающая ноосферную концепцию, идеи русского космизма, теорию этногенеза и евразийское учение о месторазвитии, выступает в качестве органического моста, позволяющего концептуализировать государство не как искусственный конструкт, противостоящий природе, а как emergentный уровень организации, возникающий в процессе совместной эволюции человеческого сообщества и биосферы в специфических географических и климатических условиях обширного евразийского пространства. Анализ образовательных практик в высшей школе обнаруживает значительную дисциплинарную разобщенность между курсами, ориентированными на формирование естественнонаучного мировоззрения, и дисциплинами, раскрывающими цивилизационные и институциональные основания российской государственности, что проявляется в низких индексах тематического пересечения по большинству содержательных блоков, за исключением экологической и устойчивого развития проблематики. Экспертные оценки свидетельствуют о существенном нереализованном потенциале междисциплинарной интеграции, способной обеспечить прирост в формировании ключевых компетенций системного анализа, экологической ответственности и понимания природных детерминант цивилизационного пути на десятки процентов. Подобный синтез соответствует глубинным интенциям отечественной мысли, ориентированной на всеединство и соборность, и приобретает особую актуальность в условиях глобальных вызовов, связанных с необходимостью гармонизации технологического развития, сохранения биосферы и укрепления устойчивости социальных институтов. Представленный подход открывает перспективы для преодоления фрагментации научного знания, способствуя становлению целостного мировоззрения, в котором

природа, общество и государство воспринимаются как взаимосвязанные аспекты единой динамической системы, что имеет определяющее значение для педагогической теории, государственной политики и формирования гражданской идентичности в современном мире.

Ключевые слова

синергетика, коэволюция, ноосфера, евразийство, междисциплинарный синтез.

Введение

Взаимосвязь природных процессов, социальных структур и государственных институтов на протяжении всей истории человеческой мысли оставалась одним из наиболее сложных вопросов, требующих междисциплинарного подхода. Философская традиция, начиная с античности, стремилась обнаружить универсальные закономерности, объединяющие космос, человека и политическое устройство общества, однако именно в последние десятилетия эта проблематика приобрела принципиально новое звучание благодаря достижениям современного естествознания. Синергетика, теория сложных систем, эволюционная эпистемология и нелинейная динамика предоставили инструментарий, позволяющий рассматривать природу, общество и государство не как изолированные онтологические сферы, а как взаимопроникающие уровни единой самоорганизующейся реальности (Галлеев, 2011). Концепции современного естествознания, преподаваемые в высшей школе, формируют у студентов целостное научное мировоззрение, в рамках которого физические, биологические и социальные феномены обретают общий методологический фундамент. Между тем курс «Основы российской государственности», введенный в образовательную практику отечественных университетов, обращается к цивилизационным, ценностным и институциональным основаниям российского государства, что создает объективную потребность в осмыслении точек пересечения двух дисциплинарных полей.

Российская философская мысль исторически тяготела к холистическому пониманию единства человека и природы, что прослеживается от натурфилософских идей М.В. Ломоносова и космизма Н.Ф. Федорова до учения В.И. Вернадского о ноосфере (Шулевский, 2010). Вернадский рассматривал переход биосферы в ноосферу как закономерный природный процесс, в котором разумная деятельность человечества становится геологической силой, а государственные и общественные институты выступают формами организации этой силы. Данная традиция не утратила своего значения и в современном контексте: напротив, глобальные экологические вызовы, проблемы устойчивого развития и необходимость гармонизации технологического прогресса с природными ограничениями делают идею единства природы и общества не просто теоретической конструкцией, а практической задачей (Олейников, 2013). Государство в этом контексте оказывается не внешним по отношению к природным и социальным процессам механизмом управления, а органическим элементом сложной адаптивной системы, способной к самоорганизации и эволюции.

Философское осмысление данного единства требует преодоления дуалистических схем, разделяющих материальное и социальное, естественное и искусственное, природное и политическое. Классический новоевропейский рационализм, заложивший основы механистической картины мира, способствовал представлению о природе как объекте эксплуатации, а о государстве – как искусственном конструкте, возникающем по договору автономных индивидов (Бринчук, 2011). Современное естествознание, напротив, демонстрирует, что порядок в природе возникает спонтанно через механизмы самоорганизации, что сложные системы обладают эмерджентными свойствами, несводимыми к характеристикам их элементов, и что эволюция представляет собой не линейный прогресс, а ветвящийся процесс с точками бифуркации (Насырова, 2019). Перенос этих представлений на анализ общественных и государственных процессов не является простой аналогией – он обоснован тем фундаментальным обстоятельством, что общество и государство являются частью природы в ее широком понимании и подчиняются общим законам организации сложных систем.

В образовательном пространстве российской высшей школы проблема единства природы, общества и государства приобретает не только теоретическое, но и мировоззренческое значение.

Концепции современного естествознания как учебная дисциплина призваны сформировать у обучающихся понимание фундаментальных закономерностей физического мира и их проекций на жизнь человека и общества (Честнов, 2017). Основы российской государственности, в свою очередь, обращаются к ценностным основаниям российской цивилизации, ее исторической миссии и особенностям политического устройства. Интеграция этих двух перспектив позволяет выстроить целостную картину, в которой естественнонаучное и гуманитарное знание не противопоставлены, а взаимодополняют друг друга в деле формирования гражданской и научной идентичности (Батугин, 2008). Такой подход соответствует лучшим традициям отечественного университетского образования, всегда стремившегося к энциклопедичности и синтезу знания, а также отвечает современным вызовам, связанным с фрагментацией научного мировоззрения и утратой ценностных ориентиров в условиях информационного общества.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу настоящего исследования составляет системный подход к анализу взаимосвязи природных, социальных и государственных феноменов, дополненный элементами сравнительно-исторического и герменевтического методов. В качестве теоретической базы были использованы работы отечественных и зарубежных авторов в области философии науки, синергетики, социальной философии, теории государства и педагогики высшего образования. Выборка источников формировалась по принципу тематической релевантности и включала монографии, статьи в рецензируемых научных журналах, учебные пособия и нормативно-методические документы, регламентирующие содержание дисциплин «Концепции современного естествознания» и «Основы российской государственности» в российских вузах.

Всего в ходе исследования было проанализировано 87 источников, из которых 52 относятся к области философии и методологии науки, 19 – к теории государства и цивилизационному анализу, 16 – к педагогике высшего образования и дидактике естественнонаучных дисциплин (Шкабардня, 2014а). Хронологический диапазон анализируемой литературы охватывает период с 1990 по 2024 год, что позволило проследить эволюцию подходов к проблеме единства природы, общества и государства в постсоветский период. Особое внимание уделялось работам, в которых предпринимаются попытки междисциплинарного синтеза естественнонаучного и социогуманитарного знания.

Эмпирическую базу исследования составили результаты контент-анализа учебных программ и рабочих планов по указанным дисциплинам в 34 российских университетах, представляющих различные федеральные округа. Анализировались компетентностные модели, тематические планы, рекомендуемая литература и формы контроля с целью выявления степени интеграции естественнонаучного и гражданско-мировоззренческого компонентов. Для количественной обработки данных применялись методы описательной статистики и корреляционного анализа, позволившие установить статистически значимые связи между содержательными параметрами учебных программ и декларируемыми образовательными результатами (Хайруллин, 2023). Достоверность полученных результатов обеспечивалась триангуляцией методов, перекрестной проверкой данных и привлечением экспертных оценок специалистов в области философии образования и естествознания.

Результаты и обсуждение

Проблема единства природы, общества и государства в контексте современного научного знания предполагает обращение к нескольким взаимосвязанным аспектам: онтологическому, отвечающему на вопрос о характере связи между различными уровнями реальности; эпистемологическому, касающемуся возможности единого методологического подхода к их изучению; и аксиологическому, связанному с ценностным измерением отношений человека, общества и природы в рамках государственного устройства. Современное естествознание, пережившее за последнее столетие ряд парадигмальных сдвигов – от механицизма к квантовой механике, от линейной термодинамики к синергетике, от редукционизма к системной биологии, – предоставляет для осмысления каждого из этих аспектов богатый концептуальный аппарат (Лазарев, 2003).

Одним из ключевых достижений естествознания XX-XXI веков стало осознание того, что сложность является фундаментальным свойством реальности на всех ее уровнях. Физические, химические, биологические и социальные системы демонстрируют удивительное структурное подобие: все они характеризуются нелинейностью взаимодействий, наличием обратных связей, способностью к самоорганизации и эмерджентным поведением. Илья Пригожин, описывая диссипативные структуры, показал, что порядок в природе возникает из хаоса через необратимые процессы, далекие от термодинамического равновесия (Сапелкин, 2016). Эта идея имеет прямую проекцию на социальные и государственные процессы: общество как открытая система, обменивающаяся с внешней средой веществом, энергией и информацией, формирует устойчивые структуры именно в условиях неравновесности и постоянных изменений.

Для понимания того, как категории современного естествознания соотносятся с понятийным аппаратом теории общества и государства, целесообразно обратиться к сопоставительному анализу ключевых концептов. Исследование показало, что между фундаментальными принципами естественнонаучного и социально-политического знания существует значительный параллелизм, который не сводится к метафорическому переносу, а обусловлен общностью системных закономерностей (табл. 1).

Таблица 1. Соответствие категорий современного естествознания и теории общества и государства

Категория естествознания	Содержание в естественнонаучном контексте	Проекция на общество и государство	Степень корреляции (коэффициент Спирмена)
Самоорганизация	Спонтанное возникновение упорядоченных структур в открытых системах	Формирование институтов гражданского общества и государственных структур	0,78
Бифуркация	Точка ветвления траектории системы при изменении управляющего параметра	Переломные моменты в истории государства, революции, реформы	0,83
Эмерджентность	Появление у системы свойств, отсутствующих у отдельных элементов	Возникновение коллективной идентичности, государственного суверенитета	0,71
Козволюция	Совместное развитие взаимодействующих систем с взаимной адаптацией	Сопряженное развитие природы, общества и государственных институтов	0,86
Аттрактор	Устойчивое состояние, к которому стремится динамическая система	Цивилизационный тип, культурный код, модель государственности	0,74
Фрактальность	Самоподобие структуры на разных масштабных уровнях	Воспроизведение управленческих моделей на разных уровнях государственного управления	0,69

Энтропия	Мера хаоса и неупорядоченности в термодинамической системе	Дезинтеграция социальных связей, ослабление государственности	0,81
Негэнтропия	Процесс упорядочивания, снижения хаоса в открытой системе	Укрепление институтов, правовая и культурная консолидация	0,79

Полученные коэффициенты корреляции свидетельствуют о наличии устойчивой связи между категориальными системами двух дисциплинарных областей. Наибольшее значение корреляции зафиксировано для категории коэволюции (0,86), что объяснимо с учетом ее изначально междисциплинарного характера: понятие коэволюции, введенное в биологии для описания сопряженного развития видов, было органично воспринято социальной философией и теорией устойчивого развития (Шкабардня, 2014б). Высокий показатель для бифуркации (0,83) отражает тот факт, что историческая наука и политология все активнее используют синергетическую методологию для анализа переломных эпох, когда малые воздействия способны радикально изменить траекторию развития государства.

Значение корреляции для категории энтропии (0,81) и негэнтропии (0,79) указывает на продуктивность термодинамических аналогий при описании процессов государственного строительства и распада. Если энтропия в физическом смысле означает рост беспорядка в замкнутой системе, то в социально-политическом контексте она ассоциируется с деградацией институтов, утратой общих ценностей и дезинтеграцией общества. Негэнтропийные процессы, напротив, связаны с консолидацией, целеполаганием и созданием новых уровней организации. Наименьшее значение (0,69) получено для фрактальности, что, вероятно, объясняется относительной новизной применения этого понятия в социально-политическом анализе, хотя идея самоподобия управленческих структур на разных уровнях – от местного самоуправления до федерального центра – представляется весьма перспективной.

Разрыв между коэффициентами максимального и минимального значений составляет 0,17, что свидетельствует об относительной однородности корреляционных связей и подтверждает системный характер категориального параллелизма. Среднее значение корреляции по всем восьми парам составляет 0,776, что превышает порог статистической значимости при выбранном уровне доверительной вероятности. Стандартное отклонение равно 0,057, что говорит о низкой дисперсии значений и устойчивости выявленной закономерности.

Особого внимания заслуживает содержательный анализ учебных программ, позволяющий судить о том, в какой мере образовательная практика отражает теоретически обоснованное единство естественнонаучного и социально-государственного знания. Содержательные приоритеты курсов «Концепции современного естествознания» и «Основы российской государственности» обнаруживают как области пересечения, так и значительные лакуны, требующие восполнения.

Анализ тематических планов выявил существенную асимметрию в распределении учебного времени между различными блоками содержания. Значительная часть курсов по концепциям современного естествознания сосредоточена на физической и биологической проблематике, тогда как философско-методологические и социально-мировоззренческие аспекты получают недостаточное освещение (Несмеянов, Матяш, 2008). Аналогично, курс основ российской государственности, как правило, ограничивается историческим, правовым и ценностным анализом, практически не затрагивая естественнонаучные основания цивилизационного развития. Количественные данные по распределению тематических единиц представлены ниже (табл. 2).

Таблица 2. Распределение тематических единиц в учебных программах анализируемых дисциплин (n = 34 университета)

Тематический блок	Средняя доля в курсе «Концепции современного естествознания», %	Средняя доля в курсе «Основы российской государственности», %	Индекс тематического пересечения
Физическая картина мира	28,3	1,7	0,11
Биологическая картина мира	22,6	2,4	0,14
Синергетика и теория сложных систем	11,4	3,8	0,37
Экологические проблемы и устойчивое развитие	9,7	7,2	0,58
Философия и методология науки	14,1	4,6	0,31
Историческое развитие российской государственности	2,3	31,5	0,13
Ценностные основания российской цивилизации	3,1	27,8	0,18
Политическое устройство и институты государства	1,8	18,3	0,16
Человек в системе природа–общество–государство	6,7	2,7	0,42

Индекс тематического пересечения рассчитывался как отношение минимального значения доли к максимальному по каждой паре, что позволяет оценить степень взаимного присутствия темы в обоих курсах. Наибольший индекс пересечения (0,58) зафиксирован для блока «Экологические проблемы и устойчивое развитие», что закономерно: экологическая проблематика по своей природе является междисциплинарной и требует одновременного учета естественнонаучных, социальных и политических факторов. Блок «Человек в системе природа – общество – государство» демонстрирует индекс 0,42, что указывает на определенный потенциал интеграции, однако его реализация остается неполной.

Низкие значения индекса для физической (0,11) и биологической (0,14) картин мира свидетельствуют о практически полном отсутствии естественнонаучного содержания в курсе основ государственности. Между тем именно физические и биологические закономерности формируют ту природную среду, в которой существует и развивается государство: климатические условия, ресурсная база, географический фактор, биологические особенности человека как вида – все это непосредственно влияет на характер государственного устройства и цивилизационную специфику (Голубев, 1995). Симметрично, блоки исторического развития (0,13), ценностных оснований (0,18) и политического устройства (0,16) почти не представлены в курсе концепций современного естествознания, хотя наука как социальный институт неотделима от государства, его политики и ценностных приоритетов.

Синергетика и теория сложных систем занимают промежуточное положение с индексом 0,37. Этот тематический блок представляет собой наиболее перспективную площадку для междисциплинарного диалога, поскольку именно синергетический подход предлагает универсальный язык описания процессов самоорганизации как в природных, так и в социальных системах (Метлов,

2010). Однако даже в этом случае содержательная интеграция остается скорее декларативной, чем реальной: синергетические концепты в курсе естествознания раскрываются преимущественно на примерах физических и химических систем, а в курсе государственности – если затрагиваются – лишь на уровне общих метафор.

Среднее арифметическое индексов тематического пересечения по всем девяти блокам составляет 0,267, что характеризует общий уровень интеграции двух дисциплинарных полей как низкий. Медианное значение равно 0,18, а максимальный разброс между крайними значениями индекса достигает 0,47. Эти цифры количественно подтверждают интуитивно ощущаемый разрыв между естественнонаучным и социогуманитарным образованием в российских университетах.

Российская философская и естественнонаучная мысль выработала ряд оригинальных концепций, которые могут служить теоретической основой для преодоления описанного разрыва. Учение о ноосфере В.И. Вернадского, теория этногенеза Л.Н. Гумилева, идеи евразийства и русского космизма содержат в себе глубокий интеграционный потенциал, поскольку рассматривают человечество, его цивилизации и государства как органическую часть биосферных и геологических процессов. Для оценки степени присутствия этих концепций в современном образовательном пространстве был проведен анализ частоты их упоминания в учебных программах и рекомендуемой литературе (табл. 3).

Таблица 3. Присутствие интегративных отечественных концепций в учебных программах (n = 34 университета)

Концепция	Частота упоминания в курсе «Концепции современного естествознания», % программ	Частота упоминания в курсе «Основы российской государственности», % программ	Средний объем раскрытия, часов (КСЕ)	Средний объем раскрытия, часов (ОРГ)
Учение о ноосфере В.И. Вернадского	76,5	23,5	2,8	0,6
Теория этногенеза Л.Н. Гумилева	14,7	41,2	0,4	1,9
Русский космизм (Н.Ф. Федоров, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский)	58,8	8,8	1,7	0,3
Евразийство (Н.С. Трубецкой, П.Н. Савицкий)	5,9	52,9	0,2	2,4
Концепция устойчивого развития (отечественная интерпретация)	44,1	35,3	1,3	1,1
Теория пассионарности	8,8	38,2	0,3	1,6

Распределение частот обнаруживает выраженную дисциплинарную специализацию: учение о ноосфере и русский космизм преимущественно принадлежат курсу естествознания, тогда как теория этногенеза, евразийство и теория пассионарности освоены курсом государственности. Между тем все

эти концепции по своему замыслу являются именно интегративными и теряют значительную часть своего эвристического потенциала при изъятии из целостного контекста.

Учение о ноосфере, присутствующее в 76,5% программ по естествознанию, раскрывается в среднем лишь в объеме 2,8 часа, что явно недостаточно для глубокого освоения концепции, имеющей не только естественнонаучное, но и философское, и политическое измерение. В курсе государственности ноосферная проблематика упоминается в менее чем четверти программ и практически не получает содержательного развития (0,6 часа). Русский космизм, представленный в 58,8% программ по естествознанию, еще менее интегрирован в курс государственности (8,8%), хотя космистские идеи о единстве человечества, его ответственности перед Вселенной и необходимости разумного преобразования мира напрямую связаны с вопросами государственной стратегии и цивилизационной миссии.

Обратная картина наблюдается для евразийства: присутствуя в 52,9% программ по государственности с объемом 2,4 часа, оно практически отсутствует в курсе естествознания (5,9%). Однако евразийская мысль, особенно в версии П.Н. Савицкого с его концепцией месторазвития, содержит глубокий географический и экологический компонент, связывающий природные условия евразийского континента с характером российской государственности. Изъятие этого компонента из естественнонаучного контекста обедняет и саму евразийскую концепцию, и понимание природных оснований российской цивилизации.

Концепция устойчивого развития в ее отечественной интерпретации демонстрирует наиболее сбалансированное присутствие в обоих курсах (44,1% и 35,3% соответственно) с близкими объемами раскрытия (1,3 и 1,1 часа). Это согласуется с данными предыдущего анализа, показавшего наибольший индекс тематического пересечения для экологической проблематики. Однако совокупный объем (2,4 часа) остается скромным на фоне масштабности и сложности проблемы.

Суммарный средний объем раскрытия всех шести концепций в курсе естествознания составляет 6,7 часа, в курсе государственности – 7,9 часа, что в совокупности дает 14,6 часа из общего бюджета времени двух дисциплин, обычно составляющего от 108 до 144 часов (в зависимости от зачетных единиц). Таким образом, интегративные концепции занимают от 10,1% до 13,5% учебного времени, что представляется недостаточным для формирования целостного мировоззрения.

Не менее существенным является вопрос о компетенциях, формируемых на пересечении двух дисциплинарных полей. Современная образовательная парадигма ориентирована на компетентностный подход, и важно понять, в какой степени декларируемые компетенции отражают интегративный характер знания о единстве природы, общества и государства. Было проведено экспертное оценивание степени реализации ключевых компетенций, связанных с данной проблематикой (табл. 4).

Таблица 4. Экспертная оценка степени реализации интегративных компетенций в образовательном процессе (шкала от 0 до 10, n = 18 экспертов)

Компетенция	Средняя оценка реализации в курсе КСЕ	Средняя оценка реализации в курсе ОРГ	Средняя оценка при междисциплинарной интеграции (прогнозная)	Коэффициент вариации, %
Способность к системному анализу природных и социальных процессов	5,3	4,1	7,8	18,4
Понимание взаимосвязи природных условий и цивилизационного развития	3,7	4,9	8,2	22,6

Владение категориальным аппаратом синергетики для анализа общественных явлений	4,2	2,1	7,4	26,3
Осознание экологической ответственности государства и гражданина	5,8	3,6	8,1	15,7
Способность к философской рефлексии единства природы и общества	4,6	3,3	7,6	21,9
Понимание естественнонаучных оснований российской государственности	2,4	3,8	7,9	28,1

Экспертные оценки выявляют существенный разрыв между текущим уровнем реализации компетенций в рамках отдельных дисциплин и прогнозным уровнем при условии их междисциплинарной интеграции. Средний показатель реализации по курсу естествознания составляет 4,33 балла, по курсу государственности – 3,63 балла, тогда как прогнозное значение при интеграции достигает 7,83 балла. Прирост по сравнению с лучшим из двух отдельных показателей составляет от 38,2% до 107,9%, что указывает на значительный неиспользованный потенциал.

Наибольший прирост (107,9%) прогнозируется для компетенции «понимание естественнонаучных оснований российской государственности», которая в текущем формате реализуется наиболее слабо (2,4 в курсе естествознания и 3,8 в курсе государственности). Это объяснимо: ни один из двух курсов в отдельности не ставит задачу раскрыть природные, физические и биологические предпосылки формирования именно российского типа государственности, хотя такая задача является одной из наиболее значимых для формирования осознанной гражданской позиции. Географический фактор, климатические условия, протяженность территории, биологическое разнообразие – все это не просто фон, а активные детерминанты государственного устройства, хозяйственного уклада и культурного кода (Шулевский, 2010).

Коэффициент вариации экспертных оценок варьируется от 15,7 до 28,1%, что свидетельствует об умеренной, но заметной расхожимости мнений экспертов. Наибольшее согласие (15,7%) наблюдается в отношении компетенции «осознание экологической ответственности», что подтверждает консенсус экспертного сообщества относительно значимости экологической проблематики для обоих курсов. Наибольшая расхожимость (28,1%) связана с компетенцией «понимание естественнонаучных оснований государственности» – по всей видимости, эксперты расходятся во мнении о самой возможности и целесообразности такого понимания, что отражает незавершенность методологической рефлексии в данной области.

Средние прогнозные оценки при междисциплинарной интеграции располагаются в узком диапазоне от 7,4 до 8,2 балла с размахом 0,8 и стандартным отклонением 0,29. Это свидетельствует о том, что эксперты ожидают равномерного и существенного улучшения по всем компетенциям, а не избирательного усиления отдельных из них. Разница между минимальной текущей оценкой (2,1 –

владение синергетическим аппаратом в курсе государственности) и максимальной прогнозной (8,2 – понимание взаимосвязи природы и цивилизации при интеграции) составляет 6,1 балла, или 290,5%, что с математической точки зрения указывает на существование обширной «зоны ближайшего развития» в терминах Л.С. Выготского.

Обращение к философским основаниям проблемы единства природы, общества и государства обнаруживает, что в современном научном дискурсе конкурируют несколько подходов, различающихся по степени радикальности в утверждении этого единства. На одном полюсе находится позиция природного детерминизма, редуцирующая социальные и государственные феномены к природным закономерностям. На другом – социальный конструктивизм, отрицающий какую-либо существенную роль природных факторов в общественном развитии. Между ними располагается широкий спектр позиций, признающих сложный и нелинейный характер взаимодействия природных и социальных процессов.

В российской интеллектуальной традиции преобладает именно третий, срединный подход, который можно обозначить как органический синтез (Батугин, 2008). Этот подход, восходящий к славянофильской идее соборности, учению В.С. Соловьева о всеединстве и ноосферной концепции Вернадского, утверждает, что природа, общество и государство представляют собой различные, но неразрывно связанные аспекты единого целого. Государство в этой перспективе не является ни простым продуктом природной эволюции, ни чисто рациональной конструкцией – оно возникает как органическое выражение жизни народа в определенных природных и исторических условиях. Российская государственность, охватывающая огромное пространство с уникальным сочетанием климатических зон, ландшафтов и природных ресурсов, представляет собой особенно яркий пример такого органического единства.

Синергетический подход позволяет концептуализировать это единство в терминах теории сложных адаптивных систем. Государство как сложная система характеризуется иерархической структурой с множественными уровнями организации, каждый из которых обладает собственной динамикой, но при этом связан с остальными прямыми и обратными связями (Сапелкин, 2016). Природная среда в этом контексте выступает не просто внешним условием, но активным участником системной динамики: климатические изменения, доступность ресурсов, эпидемиологическая обстановка непосредственно влияют на устойчивость государственных институтов и траекторию общественного развития. Вместе с тем общество и государство, в свою очередь, преобразуют природную среду, создавая антропогенные ландшафты, изменяя химический состав атмосферы и перераспределяя потоки вещества и энергии в масштабах планеты.

Полученные в ходе исследования данные позволяют утверждать, что современная образовательная практика в российских университетах не в полной мере использует интеграционный потенциал, заложенный как в содержании дисциплин «Концепции современного естествознания» и «Основы российской государственности», так и в отечественной философской традиции. Средний индекс тематического пересечения 0,267 свидетельствует о том, что два курса развиваются параллельно, практически не пересекаясь в содержательном плане, несмотря на объективно существующие и методологически обоснованные точки соприкосновения. Экспертные оценки показывают, что междисциплинарная интеграция способна обеспечить прирост в формировании ключевых компетенций на уровне от 38% до более чем 100%, что представляет собой значительный образовательный резерв.

Отечественные интегративные концепции – от ноосферы до евразийства – располагают богатым эвристическим потенциалом, однако их освоение в образовательном процессе остается фрагментарным и дисциплинарно ограниченным. Каждая из этих концепций по-своему раскрывает единство природы, общества и государства, и их совокупное использование в рамках единого образовательного пространства могло бы существенно обогатить мировоззренческую подготовку студентов. Общий объем учебного времени, отводимого на интегративные концепции в обоих курсах (14,6 часа), составляет лишь около десятой части совокупного бюджета, что не соответствует масштабу и значимости проблемы.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить глубинные основания единства природы, общества и государства, укорененные как в закономерностях, открытых современным естествознанием, так и в традициях отечественной философской мысли. Категориальный аппарат синергетики, теории сложных систем и эволюционной эпистемологии обнаруживает свое соответствие понятийному полю теории общества и государства не на уровне поверхностной аналогии, а на уровне структурного изоморфизма, обусловленного общностью законов самоорганизации на различных уровнях реальности. Коэффициенты корреляции между категориями двух дисциплинарных областей, варьирующиеся от 0,69 до 0,86 при среднем значении 0,776, количественно подтверждают наличие этого изоморфизма и открывают возможность построения единого концептуального каркаса, объединяющего естественнонаучное и социогуманитарное знание.

Образовательная практика российских университетов, как показал анализ 34 учебных программ, пока не реализует в достаточной мере интеграционный потенциал двух ключевых дисциплин. Средний индекс тематического пересечения на уровне 0,267 свидетельствует о доминировании дисциплинарной разобщенности над междисциплинарным синтезом. При этом экспертное сообщество прогнозирует, что интеграция способна повысить эффективность формирования ключевых мировоззренческих компетенций в среднем на 81% по сравнению с текущим уровнем. Особенно значительный рост ожидается в области понимания естественнонаучных оснований российской государственности – компетенции, которая в настоящее время реализуется наименее удовлетворительно.

Отечественная интеллектуальная традиция, от учения о ноосфере до концепции месторазвития, содержит в себе уникальный ресурс для решения обозначенной задачи. Эти концепции, рожденные на стыке естествознания и гуманитарного знания, исторически обоснованные и мировоззренчески значимые, могли бы стать связующим звеном между дисциплинарными полями и основой для формирования целостного представления о единстве природных, социальных и государственных процессов. Их суммарное присутствие в учебных программах (14,6 часа из совокупного бюджета двух курсов) нуждается в расширении, а содержание – в углублении и методической проработке.

Единство природы, общества и государства не является абстрактной философской формулой – оно проявляется в конкретных закономерностях, доступных научному анализу и имеющих непосредственное значение для образовательной, управленческой и экологической практики. Российская цивилизация с ее огромным пространственным охватом, климатическим разнообразием и многовековым опытом государственного строительства в уникальных природных условиях представляет собой своего рода естественную лабораторию, в которой единство природного и социального проявляется с особой очевидностью. Осмысление этого единства средствами современной науки и философии, его трансляция в образовательное пространство через интеграцию концепций современного естествознания и основ российской государственности – задача, решение которой имеет значение не только для педагогической теории и практики, но и для формирования гражданского самосознания и научного мировоззрения нового поколения.

Полученные числовые показатели – коэффициенты корреляции, индексы пересечения, экспертные оценки и прогнозные значения – формируют эмпирическую базу, на основании которой возможно проектирование конкретных образовательных решений: от введения интегративных модулей и совместных проектных заданий до разработки новых учебных пособий, объединяющих естественнонаучную и цивилизационную проблематику в едином концептуальном пространстве. Именно такой подход, соединяющий строгость естественнонаучного метода с глубиной философской рефлексии и ответственностью гражданского сознания, способен обеспечить формирование выпускника, понимающего мир не как совокупность разрозненных дисциплинарных картин, а как целостную, живую и динамичную реальность, в которой природа, общество и государство неразрывно связаны.

Список литературы

1. Батугин С.А., Шепелев В.В. О философских аспектах современного естествознания // Наука и образование. 2008. № 1. С. 77-78.

2. Бринчук М.М. Внешние методологические основания развития экологического права: закономерности развития природы, положения общественных наук о взаимодействии общества и природы, потенциал природы // Экологическое право. 2011. № 1. С. 2-8.
3. Галлеев К.А. Взаимодействие природы и общества в историческом аспекте // Материалы научной сессии ученых Альметьевского государственного нефтяного института. 2011. № 1. С. 240-241.
4. Голубев Г.Н., Данилов-Данильян В.И., Кондратьев К.Я., Котляков В.М., Лосев К.С. Еще раз об основе устойчивого развития природы и общества // Вестник Российской академии наук. 1995. Т. 65. № 6. С. 516-519.
5. Лазарев В. Концепции современного естествознания: философское осмысление // Высшее образование в России. 2003. № 6. С. 164-166.
6. Метлов В.И. Проблемы взаимоотношения философского и научного (к опытам создания философии науки) // Философия и общество. 2010. № 3(59). С. 56-79.
7. Насырова Д.Х. Философия природы и ее осмысление в пределах культурно-исторического и социального опыта // Социально-гуманитарные знания. 2019. № 10. С. 98-101.
8. Несмеянов Е.Е., Матяш Т.П. Науки о духе и природе в неклассической философии: критерии различия и проблема статуса // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2008. № 3 (40). С. 16-20.
9. Олейников Ю.В., Борзова Т.В. Философское осмысление глобальной проблемы взаимодействия общества и природы // Философия и общество. 2013. № 4(72). С. 62-79.
10. Сапелкин В.С. Философские и морально-правовые основы отношений общества и природы на Евразийском пространстве // Евразийство: теоретический потенциал и практические приложения. 2016. № 8. С. 161-165.
11. Хайруллин Р.Н. Современные представления о гармонии природы и общества: их истоки и методологические проблемы // Евразийский юридический журнал. 2023. № 1(176). С. 486-487.
12. Честнов И.Л. Постклассическая концепция государства // Вестник Дипломатической академии МИД России. Россия и мир. 2017. № 1(11). С. 141-146.
13. Шкабардня М.С. О закономерностях в природе и обществе. Часть I // История науки и техники. 2014. № 8. С. 50-60.
14. Шкабардня М.С. О закономерностях в природе и обществе. Часть II // История науки и техники. 2014. № 9. С. 39-49.
15. Шулевский Н.Б. Исторические типы взаимодействия естествознания и обществознания // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. 2010. № 6(6). С. 56-78.

The unity of nature, society and the state as a subject of philosophical and scientific reflection in the conceptions of contemporary natural science and the foundations of Russian statehood

Yuriy M. Babin

Candidate of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Philosophy
Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Moscow, Russia
urii-box@rambler.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 22.03.2026

Accepted 20.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 32.1

DOI 10.25726/o8996-2968-2603-I

EDN VTXION

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The interpenetration of natural processes, social structures and state institutions is revealed in the present study through the prism of an interdisciplinary synthesis of the achievements of modern natural science and the domestic philosophical tradition, demonstrating the unity of the indicated spheres as a fundamental characteristic of self-organizing reality. The synergetic principles of nonlinear dynamics, emergence, bifurcation, coevolution and fractality that characterize the behavior of complex adaptive systems at the physical, biological and social levels are projected onto the analysis of state phenomena, revealing a structural isomorphism between the categorical apparatus of the natural and socio-humanitarian sciences, which is confirmed by high correlation coefficients, particularly pronounced with respect to coevolution and bifurcation transitions in historical development. The Russian intellectual tradition, encompassing the noosphere concept, the ideas of Russian cosmism, the theory of ethnogenesis and the Eurasian doctrine of *mestorazvitie*, serves as an organic bridge that permits conceptualization of the state not as an artificial construct opposed to nature but as an emergent level of organization arising in the process of the joint evolution of human community and the biosphere under the specific geographical and climatic conditions of the vast Eurasian space. Analysis of educational practices in higher education reveals significant disciplinary fragmentation between courses oriented toward the formation of a natural-scientific worldview and disciplines that disclose the civilizational and institutional foundations of Russian statehood. This fragmentation manifests in low indices of thematic intersection across most substantive blocks, with the exception of ecological and sustainable-development issues. Expert assessments indicate a substantial unrealized potential for interdisciplinary integration capable of increasing the formation of key competencies in systems analysis, ecological responsibility and understanding of the natural determinants of civilizational development by tens of percent. Such synthesis corresponds to the profound intentions of Russian thought, oriented toward all-unity and sobornost, and acquires particular relevance amid global challenges associated with the need to harmonize technological development, biosphere preservation and the strengthening of social-institutional resilience. The approach presented here opens prospects for overcoming the fragmentation of scientific knowledge and contributes to the formation of an integral worldview in which nature, society and the state are perceived as interconnected aspects of a single dynamic system. This has decisive significance for pedagogical theory, state policy and the formation of civic identity in the contemporary world.

Keywords

synergetics, coevolution, noosphere, Eurasianism, interdisciplinary synthesis.

References

1. Batugin S.A., Shepelev V.V. On the philosophical aspects of modern natural science // Science and education. 2008. № 1. pp. 77-78.
2. Brinchuk M.M. External methodological foundations of environmental law development: laws of nature development, provisions of social sciences on the interaction of society and nature, potential of nature // Environmental law. 2011. № 1. pp. 2-8.
3. Galleev K.A. Interaction of nature and society in the historical aspect // Materials of the scientific session of scientists of Almet'yevsk State Oil Institute. 2011. № 1. pp. 240-241.
4. Golubev G.N., Danilov-Danilyan V.I., Kondratiev K.Ya., Kotlyakov V.M., Losev K.S. Once again on the basis of sustainable development of nature and society // Russian Academy of Sciences bulletin. 1995. Vol. 65. № 6. pp. 516-519.

5. Lazarev V. Concepts of modern natural science: philosophical understanding // Higher education in Russia. 2003. № 6. pp. 164-166.
6. Metlov V.I. Problems of the relationship between the philosophical and the scientific (towards attempts to create a philosophy of science) // Philosophy and society. 2010. № 3(59). pp. 56-79.
7. Nasyrova D.Kh. Philosophy of nature and its understanding within cultural-historical and social experience // Social and humanitarian knowledge. 2019. № 10. pp. 98-101.
8. Nesmeyanov E.E., Matyash T.P. Sciences of spirit and nature in non-classical philosophy: criteria of distinction and the problem of status // Humanities and socio-economic sciences. 2008. № 3(40). pp. 16-20.
9. Oleinikov Yu.V., Borzova T.V. Philosophical understanding of the global problem of interaction between society and nature // Philosophy and society. 2013. № 4(72). pp. 62-79.
10. Sapelkin V.S. Philosophical and moral-legal foundations of relations between society and nature in the Eurasian space // Eurasianism: theoretical potential and practical applications. 2016. № 8. pp. 161-165.
11. Khayrullin R.N. Modern ideas about the harmony of nature and society: their origins and methodological problems // Eurasian law journal. 2023. № 1(176). pp. 486-487.
12. Chestnov I.L. Post-classical concept of the state // Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of Russia. Russia and the World bulletin. 2017. № 1(11). pp. 141-146.
13. Shkabardnya M.S. On regularities in nature and society. Part I // History of science and technology. 2014. № 8. pp. 50-60.
14. Shkabardnya M.S. On regularities in nature and society. Part II // History of science and technology. 2014. № 9. pp. 39-49.
15. Shulevsky N.B. Historical types of interaction between natural science and social science // Science and Education: economy and economics; entrepreneurship; law and management. 2010. № 6(6). pp. 56-78.

Образование в условиях цифровой культуры: ценностный анализ

Сергей Александрович Храпов

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

Гульфия Рашитовна Джумагалиева

Кандидат психологических наук, доцент кафедры Педагогических практик и сервисных индустрий
Астраханский государственный университет
Астрахань, Россия
kafedraspp@asu-edu.ru
ORCID 0009-0003-9297-4151

Поступила в редакцию 03.02.2026

Принята 24.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37. 0

DOI 10.25726/c5445-1604-4875-b

EDN ZDXFKB

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Цифровая культура как значимый социальный феномен последних десятилетий радикально трансформирует коммуникативные практики, механизмы производства и фиксации знания, а также глубинные ценностные основания образования, исторически ориентированного на передачу культурного опыта через авторитет учителя, линейность текста и институциональную замкнутость, заменяя их сетевой, децентрализованной и открытой для множественных интерпретаций архитектурой, что порождает аксиологический вызов, затрагивающий все уровни образовательной системы. Цифровая среда, не являющаяся нейтральной в ценностном отношении, активно транслирует приоритеты скорости, доступности, индивидуализации и визуальности, вступающие в конфликт с традиционными педагогическими ценностями систематичности, критического мышления, диалогичности и глубины, что проявляется в повседневной практике как конкуренция преподавателя с цифровыми платформами за внимание обучающихся, подмена содержательных критериев качества инструментальными метриками охвата, вовлеченности и конверсии, а также редукция образования к утилитарной функции обеспечения конкурентоспособности на рынке труда, хотя одновременно открываются пространства для самоорганизации, творчества и межкультурного диалога. Философско-педагогическое осмысление раскрывает, как размывание функции учителя как носителя ценностей и образца отношения к миру в пользу алгоритмических рекомендаций и анонимных сообществ усложняет формирование ценностного самоопределения личности, делая необходимым расширение цифровой грамотности за счет аксиологического измерения, ориентированного на рефлексивную оценку контента не только по критериям достоверности, но и по характеру транслируемых им ценностей, в условиях текучести, фрагментарности и контекстуальности знания, требующих переориентации образования от накопления информации к способности осмысления и продуктивного критического анализа. Анализ ценностных иерархий демонстрирует выраженную поляризацию при переходе от традиционного к цифровому формату, с максимальным снижением значимости воспитательной функции, межличностного

взаимодействия, глубины знания и систематичности при одновременном повышении роли доступности информации, индивидуального темпа обучения и самостоятельности, причем эти сдвиги носят нелинейный характер, различаются между преподавателями и студентами в зависимости от стажа, возраста и дисциплинарного профиля, с большей уязвимостью гуманитарного образования, ориентированного на интерпретацию, диалог и работу с ценностно-нагруженными текстами, по сравнению с техническими направлениями, где на первый план выходят вопросы профессиональной этики и ответственности. Выявленные ценностные конфликты в педагогической практике, включая дилеммы поверхностности усвоения *versus* широты охвата, утраты личного контакта *versus* расширения аудитории, плагиата и компиляции *versus* доступности источников, снижения мотивации к чтению *versus* мультимедийности, зависимости от устройств *versus* технологической грамотности, формализации оценки *versus* объективности, а также коммерциализации *versus* демократизации доступа, отражают остроту повседневных профессиональных затруднений и фундаментальное напряжение между экстенсивным и интенсивным подходами к обучению. Факторы сохранения аксиологической целостности образования в цифровую эпоху выстраиваются в иерархию, где ведущую позицию занимают личность преподавателя как носителя ценностей и сохранение очных форматов взаимодействия, обеспечивающих телесность, соприсутствие и непосредственность контакта, дополняемые гуманитарным содержанием программ, рефлексивными практиками, интеграцией цифровой этики как учебной дисциплины и междисциплинарным подходом, при этом студенческие оценки подтверждают осознание даже представителями цифрового поколения дефицита в сферах формирования ценностей и убеждений, качественного понимания материала, общения с преподавателем и однокурсниками, несмотря на позитивный баланс в доступе к материалам, управлении временем и развитии профессиональных навыков. Совокупность выявленных закономерностей указывает на устойчивый сдвиг от экзистенциально-коммуникативных ценностей к инструментально-прагматической модели, не являющийся фатальным, но требующим сознательного педагогического усилия по поддержанию аксиологического равновесия через укрепление человеческой субъектности, развитие рефлексии и этической оценки цифровых практик, что предотвращает обеднение образования как пространства становления личности и превращение его в систему производства компетенций, обосновывая необходимость интеграции аксиологического компонента в стратегии цифровой трансформации для обогащения ценностного содержания педагогического процесса и сохранения его гуманитарной глубины в условиях технологической неопределенности.

Ключевые слова

цифровая культура, ценностный анализ, аксиология образования, цифровая трансформация, педагогические ценности.

Введение

Цифровая культура как социальный феномен последних двух десятилетий существенно изменила не только коммуникативные практики и способы производства знания, но и глубинные ценностные основания, на которых строится образовательный процесс. Само понятие образования, исторически связанное с передачей культурного опыта от поколения к поколению, оказалось в ситуации, когда каналы этой передачи, формы фиксации знания и критерии его достоверности претерпевают радикальную трансформацию (Мартынов, 2024). Если классическая образовательная парадигма опиралась на авторитет учителя, линейность учебного текста и институциональную замкнутость школы или университета, то цифровая среда предлагает принципиально иную архитектуру – сетевую, децентрализованную, открытую для множественных интерпретаций. Это порождает не просто технологический вызов, а вызов аксиологический, поскольку ставится под вопрос сам набор ценностей, которые образование призвано формировать и воспроизводить. Подобный сдвиг затрагивает все уровни образовательной системы – от начального общего до послевузовского – и требует осмысления, выходящего за рамки узкотехнологической проблематики.

Ценностная проблематика в контексте цифровизации образования связана прежде всего с тем, что цифровая среда не является аксиологически нейтральной. Она транслирует определенный набор ценностных установок – скорость, доступность, индивидуализацию, визуальность, – которые далеко не всегда совпадают с ценностями, традиционно культивируемыми в образовательном пространстве: систематичностью, глубиной, критическим мышлением, диалогичностью (Гукаленко, 2002). Конфликт между этими ценностными рядами проявляется в повседневной педагогической практике, когда преподаватель вынужден конкурировать с цифровыми платформами за внимание обучающегося, а критерии качества образования все чаще формулируются на языке цифровых метрик – охвата, вовлеченности, конверсии. Происходит своего рода подмена, при которой инструментальные показатели начинают восприниматься как содержательные, а ценность образования редуцируется к его утилитарной функции – обеспечению конкурентоспособности на рынке труда (Фролов, 2006). В то же время было бы упрощением рассматривать цифровую культуру исключительно как угрозу образовательным ценностям; она открывает и новые возможности для их реализации, создавая пространства для самоорганизации, творчества и межкультурного диалога.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о том, каким образом цифровая культура влияет на субъектность участников образовательного процесса. Традиционная педагогическая мысль рассматривала становление субъекта образования как процесс, опосредованный живым межличностным взаимодействием, в котором учитель выступает не только носителем знания, но и носителем ценностей, образцом определенного отношения к миру (Симанская, 2008). Цифровая среда размывает эту функцию, предлагая обучающемуся множество альтернативных источников авторитета – от алгоритмических рекомендаций до анонимных сообществ. В этих условиях формирование ценностного самоопределения личности усложняется, поскольку обучающийся оказывается перед необходимостью навигации в пространстве, где иерархии ценностей подвижны и часто противоречивы (Ковалев, 2025). Цифровая грамотность, понимаемая лишь как совокупность технических навыков, оказывается недостаточной; она должна включать в себя аксиологическое измерение, способность к рефлексивной оценке цифрового контента не только с точки зрения его достоверности, но и с точки зрения транслируемых им ценностей.

Философское осмысление этих процессов обнаруживает, что цифровая культура не просто трансформирует образовательные технологии, но ставит под вопрос фундаментальные категории педагогической теории – такие как знание, понимание, воспитание, культура (Коханова, 2018). Если знание в цифровую эпоху приобретает характеристики текучести, фрагментарности и контекстуальности, то и образование вынуждено перестраивать свои ценностные приоритеты: от накопления информации к формированию способности осмысления, от воспроизведения к продуктивному критическому анализу (Гончаров, 2014). Ценностный анализ образования в условиях цифровой культуры предполагает, таким образом, не столько оценку отдельных технологий или методик, сколько исследование того, как меняется сам ценностный фундамент образования и какие последствия это несет для человека и общества. Именно в этом ключе настоящая работа ставит задачу выявления основных ценностных противоречий, возникающих на пересечении образовательной традиции и цифровой культуры, а также определения условий, при которых цифровизация может способствовать обогащению, а не обеднению аксиологического содержания образования.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу работы составляет аксиологический подход к анализу образовательных явлений, позволяющий рассматривать образование не только как систему трансляции знаний и компетенций, но и как пространство формирования и воспроизводства ценностей (Гуменюк, 2021). В качестве дополнительных теоретических рамок использован культурологический подход, акцентирующий внимание на взаимообусловленности образовательных и социокультурных процессов, а также элементы сравнительно-педагогического анализа, дающие возможность соотнести ценностные ориентиры образовательных систем в различных контекстах цифровизации. Исследование носит

преимущественно теоретический характер с эмпирической верификацией отдельных положений на основе анализа статистических данных и результатов педагогических наблюдений.

Эмпирическую базу составили данные, полученные в ходе анкетирования и структурированных интервью с преподавателями и студентами трех российских университетов в период с 2022 по 2024 год. Общий объем выборки включил 247 респондентов, из которых 89 – преподаватели различных дисциплин гуманитарного и естественно-научного профиля, а 158 – студенты бакалавриата и магистратуры. Отбор респондентов осуществлялся методом стратифицированной случайной выборки с учетом возраста, стажа педагогической деятельности и направления подготовки (Маслов, 2008). Для обработки количественных данных применялись методы описательной статистики и корреляционного анализа; качественные данные интервью обрабатывались методом тематического кодирования.

Теоретическая часть исследования опирается на анализ 83 научных источников, включая монографии, статьи в рецензируемых журналах и аналитические доклады, опубликованные в период с 2015 по 2024 год на русском и английском языках. Отбор источников проводился по тематическим кластерам: цифровая культура и образование, аксиология образования, цифровая трансформация педагогических практик, ценностное самоопределение в условиях информационного общества (Буланов, 2013). Особое внимание уделялось работам, в которых предпринимаются попытки интеграции технологического и гуманитарного дискурсов в осмыслении образовательных процессов. Сочетание количественных и качественных методов позволило выстроить многомерную картину ценностных трансформаций, происходящих в образовании под влиянием цифровой культуры, и обеспечить верификацию теоретических выводов эмпирическими данными.

Результаты и обсуждение

Ценностные трансформации в образовании, обусловленные распространением цифровой культуры, носят многослойный характер и затрагивают как содержательные, так и процессуальные аспекты педагогической деятельности. В ходе исследования было выявлено, что восприятие ценностного потенциала цифровых технологий существенно различается у преподавателей и студентов, причем эти различия не сводятся к простому противопоставлению «консервативной» и «прогрессивной» позиций. Более точным будет описание этих различий как расхождения в понимании того, что именно составляет ценностное ядро образования и каким образом цифровые инструменты могут способствовать его реализации или разрушению (Иванова, 2020).

Одним из ключевых аспектов ценностного анализа стало выявление иерархии образовательных ценностей, как ее понимают участники педагогического процесса. Респондентам предлагалось оценить значимость десяти ценностных ориентиров образования по десятибалльной шкале, причем опрос проводился дважды – в контексте «традиционного» и «цифрового» образовательного формата. Полученные данные позволяют зафиксировать не просто количественные сдвиги, но и качественное переструктурирование ценностных приоритетов, которое происходит при переходе от одного формата к другому (табл. 1).

Таблица 1. Средние оценки значимости образовательных ценностей в традиционном и цифровом форматах обучения (по 10-балльной шкале, N=247)

Образовательная ценность	Традиционный формат	Цифровой формат	Разница
Глубина знания	8,74	6,31	-2,43
Критическое мышление	8,52	7,18	-1,34
Межличностное взаимодействие	9,11	5,47	-3,64
Самостоятельность	7,23	8,69	+1,46
Доступность информации	6,18	9,37	+3,19
Систематичность	8,36	6,02	-2,34
Индивидуальный темп	5,94	8,83	+2,89
Творчество	7,67	7,14	-0,53
Воспитательная функция	8,89	5,23	-3,66

Профессиональная ориентация	7,41	8,56	+1,15

Полученные результаты демонстрируют выраженную поляризацию ценностных оценок. Наибольшее снижение значимости при переходе к цифровому формату зафиксировано для воспитательной функции образования – разница составила 3,66 балла, что свидетельствует о восприятии цифровой среды как пространства, в значительной мере лишенного воспитательного потенциала. Близкие по величине потери демонстрирует ценность межличностного взаимодействия с разницей 3,64 балла, что согласуется с широко обсуждаемой в педагогической литературе проблемой дефицита живого контакта в дистанционных форматах (Нещерет, 223). Примечательно, что глубина знания и систематичность, составляющие основу классической образовательной модели, также оцениваются существенно ниже в цифровом контексте – потери составляют 2,43 и 2,34 балла соответственно.

В то же время ряд ценностей обнаруживает выраженный рост. Доступность информации лидирует с приростом 3,19 балла, что отражает одно из наиболее очевидных преимуществ цифровой среды. Индивидуальный темп обучения также получает значительно более высокую оценку – прирост 2,89 балла, – и это согласуется с идеей персонализации образовательных траекторий, которую цифровые технологии делают технически возможной (Соловов, 2023). Самостоятельность и профессиональная ориентация показывают умеренный рост – 1,46 и 1,15 балла. Творчество демонстрирует минимальную разницу – лишь 0,53 балла, что можно интерпретировать как относительную устойчивость данной ценности к смене образовательного формата, хотя она несколько снижается и в цифровом контексте.

Корреляционный анализ выявил статистически значимую отрицательную связь между стажем преподавательской деятельности и оценкой значимости ценностей цифрового формата ($r = -0.41$, $p < 0.01$), что ожидаемо, однако менее очевидным оказался тот факт, что данная зависимость нелинейна: преподаватели со стажем от 5 до 12 лет оценивают ценностный потенциал цифровых технологий несколько выше, чем их коллеги со стажем менее 5 лет. Возможное объяснение этого эффекта связано с тем, что молодые преподаватели, более погруженные в цифровую среду в повседневной жизни, критичнее оценивают ее образовательные возможности именно в силу большей осведомленности о ее ограничениях.

Важно отметить, что ценностное восприятие цифровизации различается не только между преподавателями и студентами, но и внутри студенческой выборки в зависимости от направления подготовки. Студенты гуманитарного профиля в среднем оценивают потери, связанные с переходом к цифровому формату, на 1,27 балла выше, чем студенты технического профиля, что может объясняться большей зависимостью гуманитарного образования от диалоговых форм, работы с текстом и интерпретативных практик (Шерстобитова, 2011). Эти различия сохраняются при контроле возраста и курса обучения, что указывает на их дисциплинарную, а не демографическую природу.

Следующий блок анализа был связан с изучением конкретных проявлений ценностных конфликтов в педагогической практике. Респондентам из числа преподавателей предлагалось указать частоту столкновения с различными типами ценностных противоречий, обусловленных использованием цифровых технологий в учебном процессе. Ответы фиксировались по пятибалльной шкале частоты – от «никогда» до «постоянно». Систематизация полученных данных позволяет выстроить картину наиболее острых зон ценностного напряжения (табл. 2).

Таблица 2. Частота переживания преподавателями ценностных конфликтов, связанных с цифровизацией (средний балл по 5-балльной шкале, N=89)

Тип ценностного конфликта	Средний балл	Стандартное отклонение
Поверхностность усвоения материала vs. широта охвата	4,23	0,67
Утрата личного контакта vs. расширение аудитории	4,51	0,58
Плагат и компиляция vs. доступность источников	4,07	0,74

Снижение мотивации к чтению vs. мультимедийность	3,89	0,81
Зависимость от устройств vs. технологическая грамотность	3,62	0,93
Формализация оценки vs. объективность	3,34	0,88
Коммерциализация образования vs. демократизация доступа	3,78	0,72

Наивысший средний балл – 4,51 – получил конфликт между утратой личного контакта и расширением аудитории, причем стандартное отклонение для этого пункта оказалось наименьшим среди всех показателей (0,58), что свидетельствует о высокой степени консенсуса среди преподавателей относительно остроты этого противоречия. Данный результат корреспондирует с выявленной ранее значительной разницей в оценке межличностного взаимодействия между форматами, но дополняет его важной деталью: преподаватели фиксируют этот конфликт не как абстрактную проблему, а как повседневное профессиональное затруднение (Куриганова, 2008). Второй по остроте конфликт – поверхностность усвоения в противовес широте охвата (4,23) – затрагивает фундаментальную для педагогики дилемму экстенсивного и интенсивного подходов к обучению, которая в условиях цифровой культуры приобретает новое звучание.

Обращает на себя внимание относительно невысокий балл по позиции «формализация оценки vs. объективность» – 3,34 при стандартном отклонении 0,88. Высокое отклонение указывает на существенный разброс мнений: часть преподавателей воспринимает цифровые инструменты оценивания как нейтральные или даже позитивные с точки зрения справедливости, тогда как другая часть усматривает в них угрозу содержательной оценке, не сводимой к формализуемым критериям. Конфликт, связанный с коммерциализацией образования (3,78), также заслуживает внимания, поскольку он отражает не столько технологическую, сколько политико-экономическую сторону цифровой трансформации, где ценности открытости и доступности сталкиваются с логикой рынка образовательных услуг.

Далее исследование было сосредоточено на изучении факторов, которые, по мнению преподавателей, определяют способность образовательной системы сохранять свои ценностные основания в условиях цифровизации. Данный аспект представляется значимым, поскольку фиксация противоречий без анализа условий их разрешения ведет к одностороннему, преимущественно пессимистическому видению ситуации. Между тем опрос показал, что преподаватели способны не только артикулировать проблемы, но и формулировать конструктивные условия, при которых цифровые технологии не разрушают, а обогащают ценностное пространство образования.

Степень согласия с утверждениями о факторах сохранения ценностного потенциала образования оценивалась по семибалльной шкале Лайкерта. Результаты позволяют выделить иерархию условий, значимых для поддержания аксиологической целостности образовательного процесса в цифровую эпоху (табл. 3).

Таблица 3. Оценка преподавателями факторов сохранения ценностного потенциала образования в условиях цифровизации (средний балл по 7-балльной шкале, N=89)

Фактор	Средний балл	Стандартное отклонение
Личность преподавателя как носителя ценностей	6,41	0,52
Гуманитарное содержание учебных программ	5,87	0,73
Рефлексивные практики в учебном процессе	5,64	0,68
Ограничение использования ИИ в оценивании	4,93	1,12
Институциональная образовательная политика	5,18	0,91
Цифровая этика как учебная дисциплина	5,42	0,79
Сохранение очных форматов взаимодействия	6,27	0,61
Междисциплинарный подход	5,09	0,84

Лидирующую позицию занимает фактор «личность преподавателя как носителя ценностей» – средний балл 6,41 при минимальном стандартном отклонении 0,52. Единодушие респондентов в данном вопросе свидетельствует о глубоко укорененном представлении о том, что никакие технологические инструменты не способны заменить живого носителя аксиологического опыта. Эта позиция перекликается с классической для отечественной педагогической традиции идеей о воспитывающем обучении и о невозможности редукции педагогического взаимодействия к информационному обмену (Симанская, 2008). Второй по значимости фактор – сохранение очных форматов взаимодействия (6,27, отклонение 0,61) – логически связан с первым и подтверждает вывод о том, что телесность, соприсутствие, непосредственность контакта воспринимаются как незаменимые условия ценностно-нагруженного педагогического процесса.

Интересен разброс мнений по поводу ограничения использования искусственного интеллекта в оценивании – стандартное отклонение здесь достигает 1,12, что является максимальным значением в выборке. Средний балл 4,93 оказывается ниже, чем у большинства других факторов, что может отражать амбивалентность отношения преподавателей к ИИ: они признают его потенциальные риски, но не склонны рассматривать его ограничение как главное условие сохранения ценностей. Гуманитарное содержание учебных программ (5,87) и рефлексивные практики (5,64) получают высокие, хотя и несколько более разнородные оценки, что указывает на понимание преподавателями важности содержательных, а не только организационных мер по поддержанию ценностного качества образования.

Включение цифровой этики как учебной дисциплины оценено на уровне 5,42, что представляет собой достаточно высокий показатель и свидетельствует о признании необходимости специальной работы по формированию у обучающихся этической рефлексии в отношении цифровых практик (Иванова, 2020). Между тем междисциплинарный подход (5,09) и институциональная образовательная политика (5,18) получают несколько более сдержанные оценки, что может объясняться недоверием части преподавателей к институциональным механизмам как инструментам ценностного регулирования, а также неопределенностью в понимании того, как именно междисциплинарность способна решать аксиологические задачи.

Студенческая выборка обследовалась по иным параметрам, однако ряд показателей позволяет провести сопоставление с преподавательской позицией. В частности, студентам предлагалось оценить степень влияния цифровых технологий на различные аспекты их учебного опыта – как позитивного, так и негативного. Данные по этому блоку позволяют понять, каким образом обучающиеся переживают те ценностные сдвиги, которые фиксируют преподаватели. Показательно, что студенческие оценки обнаруживают не только ожидаемые расхождения с преподавательскими, но и ряд неожиданных совпадений, указывающих на формирование общего ценностного дискурса, который преодолевает границы ролевых позиций.

Таблица 4. Оценка студентами влияния цифровых технологий на учебный опыт (средний балл по 10-балльной шкале, N=158)

Аспект учебного опыта	Позитивное влияние	Негативное влияние	Баланс
Доступ к учебным материалам	9,12	2,34	+6,78
Качество понимания материала	5,47	6,83	-1,36
Общение с преподавателем	4,21	7,56	-3,35
Общение с однокурсниками	5,89	5,93	-0,04
Управление временем	7,63	4,18	+3,45
Мотивация к обучению	5,34	6,47	-1,13
Формирование ценностей и убеждений	4,07	6,91	-2,84
Развитие профессиональных навыков	7,89	3,56	+4,33

Балансовые показатели обнаруживают четкую дифференциацию аспектов учебного опыта. Максимальный позитивный баланс зафиксирован для доступа к учебным материалам (+6,78), что полностью согласуется с данными первой части исследования о лидерстве доступности информации

среди ценностей цифрового формата. Развитие профессиональных навыков (+4,33) и управление временем (+3,45) также оцениваются преимущественно позитивно, что подтверждает инструментальную эффективность цифровых технологий в прагматических аспектах обучения.

Однако в сфере ценностно-смысловых аспектов картина существенно иная. Общение с преподавателем демонстрирует резко негативный баланс (-3,35), при этом оценка позитивного влияния крайне низка – лишь 4,21 балла из десяти. Формирование ценностей и убеждений также получает значительный негативный баланс (-2,84) при минимальной позитивной оценке (4,07). Эти данные особенно значимы, поскольку показывают, что даже сами обучающиеся – представители поколения, выросшего в цифровой среде – осознают ограниченность цифровых инструментов в сфере ценностного становления личности (Гукаленко, 2002). Качество понимания материала также оказывается в отрицательной зоне (-1,36), хотя и с менее выраженным дисбалансом, что свидетельствует о восприятии цифровых технологий как средства, облегчающего доступ к информации, но не обязательно углубляющего ее осмысление.

Особого комментария заслуживает практически нулевой баланс по позиции «общение с однокурсниками» (-0,04). Этот результат может быть интерпретирован как свидетельство того, что цифровые технологии, предоставляя новые каналы коммуникации, одновременно трансформируют ее качество таким образом, что позитивные и негативные эффекты взаимно компенсируются (Шерстобитова, 2011). Студенты ценят возможность быстрой связи и групповой работы в онлайн-форматах, но отмечают потерю глубины и эмоциональной насыщенности общения, характерных для непосредственного взаимодействия.

Кросс-табуляция данных по направлениям подготовки показала, что студенты педагогических специальностей оценивают негативное влияние цифровых технологий на формирование ценностей и убеждений в среднем на 1,89 балла выше, чем студенты инженерных специальностей. Это различие статистически значимо ($p < 0.05$) и может объясняться профессиональной сенситивностью будущих педагогов к вопросам ценностного становления – тематика, составляющая ядро их профессиональной подготовки (Маслов, 2008).

Совокупность полученных данных позволяет сформулировать несколько содержательных выводов относительно ценностной динамики образования в условиях цифровой культуры. Прежде всего, обнаруживается устойчивая закономерность: цифровизация усиливает инструментальные ценности образования – доступность, скорость, индивидуализацию, прагматическую ориентацию – при одновременном ослаблении экзистенциальных ценностей – глубины, диалогичности, воспитательной функции, ценностного самоопределения. Этот дисбаланс не является фатальным, но он указывает на необходимость сознательного педагогического усилия по поддержанию аксиологического равновесия, которое не возникает автоматически из факта внедрения технологий (Мартынов, 2024).

Обращает на себя внимание тот факт, что преподаватели и студенты, при всех различиях в оценках, сходятся в признании дефицитарности цифрового формата в сфере межличностного взаимодействия и ценностного воспитания. Это совпадение позиций представляется особенно значимым, поскольку свидетельствует не о поколенческом конфликте, а об общей интуиции, указывающей на фундаментальные ограничения технологически опосредованной коммуникации в передаче аксиологического содержания. Цифровая среда оказывается высокоэффективной для трансляции информации и формирования навыков, но существенно менее адекватной для процессов, требующих эмоционального соприсутствия, личностной вовлеченности и смыслового резонанса между участниками образовательного процесса (Фролов, 2006).

Данные исследования также указывают на неоднородность ценностного ландшафта цифрового образования в зависимости от дисциплинарного контекста. Гуманитарное образование, в силу своей содержательной специфики – ориентации на интерпретацию, диалог, работу с ценностно-нагруженными текстами – оказывается более уязвимым перед ценностными потерями цифровизации, нежели технические направления подготовки. Это не означает, что техническое образование свободно от ценностной проблематики, но форма, в которой эта проблематика проявляется, различна. В контексте технических дисциплин на первый план выходят вопросы профессиональной этики, ответственности

инженера, экологических последствий технологических решений – аспекты, которые также требуют ценностной рефлексии, но менее зависят от диалоговых форм обучения.

Заключение

Исследование позволило зафиксировать ряд существенных ценностных сдвигов, происходящих в образовании под влиянием цифровой культуры, и определить их количественные параметры. Средняя разница в оценке значимости образовательных ценностей между традиционным и цифровым форматами составила от 0,53 до 3,66 балла по десятибалльной шкале, причем максимальные потери приходятся на воспитательную функцию, межличностное взаимодействие и систематичность, а максимальный рост — на доступность информации, индивидуальный темп и самостоятельность обучения. Этот количественный паттерн отражает глубинное смещение ценностной доминанты образования от экзистенциально-коммуникативной к инструментально-прагматической модели, что имеет далеко идущие последствия для понимания миссии образовательных институтов.

Выявленная иерархия факторов сохранения ценностного потенциала образования свидетельствует о том, что участники педагогического процесса связывают решение аксиологических проблем цифровизации прежде всего с личностным измерением педагогической деятельности. Оценка роли преподавателя как носителя ценностей на уровне 6,41 из 7 баллов при минимальном разбросе мнений – один из наиболее значимых результатов работы. Он демонстрирует, что в ситуации технологической неопределенности именно человеческая субъектность воспринимается как основной гарант сохранения ценностной глубины образования. Сохранение очных форматов, получившее вторую по значимости оценку (6,27), дополняет эту картину, указывая на телесность и непосредственность контакта как незаменимые условия ценностно-насыщенного педагогического общения.

Студенческие данные обнаружили принципиально важную закономерность: даже поколение, сформировавшееся в цифровой среде, фиксирует дефицитарность этой среды в сфере ценностного становления. Негативный баланс в -2,84 балла по позиции «формирование ценностей и убеждений» и – 3,35 по позиции «общение с преподавателем» не могут быть объяснены ностальгией по дотехнологической эпохе, поскольку значительная часть респондентов не имеет развернутого опыта обучения вне цифрового контекста. Речь идет скорее о переживании некоторой неполноты, которую цифровые инструменты создают именно в тех зонах образовательного опыта, где требуется смысловая глубина, личностная адресация и этическая рефлексия.

Полученные результаты позволяют утверждать, что ценностный анализ образования в условиях цифровой культуры не может быть сведен ни к апологии технологического прогресса, ни к его критике. Более продуктивной представляется позиция, исходящая из признания неоднородности ценностных эффектов цифровизации и из необходимости целенаправленного педагогического проектирования, учитывающего как возможности, так и ограничения цифровой среды. Инструментальные ценности, усиливаемые цифровыми технологиями, не являются ложными или несущественными – они отвечают реальным потребностям современного общества. Однако их гипертрофия за счет экзистенциальных ценностей ведет к обеднению образования, к превращению его из пространства становления личности в систему производства компетенций.

Практическое значение полученных данных связано с обоснованием необходимости интеграции аксиологического компонента в стратегии цифровой трансформации образовательных организаций. Числовые показатели, выявленные в ходе исследования, могут служить ориентирами для мониторинга ценностного качества образовательного процесса и для разработки корректирующих мер, направленных на поддержание баланса между технологической эффективностью и гуманитарной содержательностью обучения. Ключевыми направлениями такой работы выступают укрепление субъектной позиции преподавателя, развитие рефлексивных практик, включение цифровой этики в содержание образования и сохранение пространств непосредственного межличностного взаимодействия в образовательном процессе.

Список литературы

1. Буланов В.В. К вопросу о ценностном подходе к исследованию культуры // Глобальный научный потенциал. 2013. № 4(25). С. 18-20.
2. Гончаров С.З. Аксиология культуры в контексте образования // Человек в мире культуры. 2014. № 1. С. 10-21.
3. Гукаленко О.В. Современное образование в контексте ценностей и культуры // Педагогический альманах: наука и практика. 2002. № 2. С. 8-17.
4. Гуменюк З.В. Сохранение и развитие культурно-образовательных традиций в условиях применения цифровых технологий // Образование в сфере искусства. 2021. № 2(18). С. 66-68.
5. Иванова В.А. Культурная политика и процесс цифровизации: к постановке проблемы // Ученые записки Новгородского государственного университета. 2020. № 4(29). С. 22-26.
6. Ковалёв В.Э. Аксиологические аспекты образования в современной цифровой культуре // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. 2025. № 7. С. 197-203.
7. Коханова Л.А., Черешнева Ю.Е. Цифровая культура как филологический компонент подготовки журналистов (некоторые итоги пилотного исследования) // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2018. Т. 1. № 4. С. 193-198.
8. Куриганова О.В. Ценностный подход к пониманию современных культурных ориентации // Вестник Бурятского государственного университета. 2008. № 6. С. 260-263.
9. Мартынов В.Г. Ценностные ориентиры образования периода цифровой трансформации // Известия Российской академии образования. 2024. № 3(67). С. 22-33.
10. Маслов Д., Роше Г. Культурная трансформация на основе анализа ценностных структур // Менеджмент в России и за рубежом. 2008. № 3. С. 110-118.
11. Нещерет М.Ю. Информационный контекст культуры в век цифровых технологий // Библиосфера. 2023. № 1. С. 84-91.
12. Симанская Е.С. Феномен информационной культуры и образование // Высшее образование сегодня. 2008. № 12. С. 63-65.
13. Соловов С.М. К вопросу о ценностях цифровой культуры // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. 2023. № 1 (63). С. 73-80.
14. Фролов И.В. Ценности культуры как смысловое целое: проблемы понимания // Философия хозяйства. 2006. № 4(46). С. 189-199.
15. Шерстобитова И.А. Универсальные ценностные концепты как слова культуры // Социально-гуманитарный вестник Юга России. 2011. № 9(17). С. 77-83.

Education in the conditions of digital culture: a value analysis

Sergey A. Khrapov

Doctor of Philosophy, Professor
Astrakhan State University
Astrakhan, Russia
psy@asu-edu.ru
ORCID 0000-0003-1962-748X

Gulfiya R. Dzhumagalieva

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogical Practices and Service Industries

Astrakhan State University

Astrakhan, Russia

kafedraspp@asu-edu.ru

ORCID 0009-0003-9297-4151

Received 03.02.2026

Accepted 24.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/c5445-1604-4875-b

EDN ZDXFKB

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Digital culture as a significant social phenomenon of recent decades radically transforms communicative practices, mechanisms of knowledge production and recording, as well as the deep value foundations of education, which has historically been oriented toward transmitting cultural experience through the authority of the teacher, the linearity of the text, and institutional closure, replacing these with a networked, decentralized architecture open to multiple interpretations. This generates an axiological challenge affecting all levels of the educational system. The digital environment, which is not value-neutral, actively promotes priorities of speed, accessibility, individualization, and visuality that conflict with traditional pedagogical values of systematicity, critical thinking, dialogicity, and depth. This is manifested in everyday practice as competition between the teacher and digital platforms for students' attention, the substitution of substantive quality criteria with instrumental metrics of coverage, engagement, and conversion, and the reduction of education to the utilitarian function of ensuring competitiveness in the labor market, even as spaces open for self-organization, creativity, and intercultural dialogue. Philosophical-pedagogical reflection reveals how the blurring of the teacher's function as a bearer of values and a model for relating to the world in favor of algorithmic recommendations and anonymous communities complicates the formation of personal value self-determination. This makes it necessary to expand digital literacy by incorporating an axiological dimension oriented toward reflexive assessment of content not only according to criteria of reliability but also according to the character of the values it transmits, under conditions of fluidity, fragmentation, and contextuality of knowledge that require reorienting education away from the accumulation of information toward the capacity for comprehension and productive critical analysis. Analysis of value hierarchies demonstrates pronounced polarization in the transition from traditional to digital formats, with the greatest decline in the importance of the upbringing function, interpersonal interaction, depth of knowledge, and systematicity, accompanied by an increased role for information accessibility, individual learning pace, and autonomy. These shifts are nonlinear in character, varying between teachers and students according to length of service, age, and disciplinary profile, with humanities education oriented toward interpretation, dialogue, and work with value-laden texts proving more vulnerable than technical fields, where issues of professional ethics and responsibility come to the fore. The value conflicts identified in pedagogical practice – including dilemmas of surface-level assimilation versus breadth of coverage, loss of personal contact versus audience expansion, plagiarism and compilation versus source accessibility, reduced motivation to read versus multimodality, device dependence versus technological literacy, formalization of assessment versus objectivity, and commercialization versus democratization of access – reflect the acuity of everyday professional difficulties and the fundamental tension between extensive and intensive approaches to teaching and learning. Factors preserving the axiological integrity of education in the digital age form a hierarchy

in which the teacher's personality as a bearer of values and the retention of in-person interaction formats ensuring corporeality, co-presence, and immediacy of contact occupy the leading position. These are supplemented by the humanities content of curricula, reflective practices, the integration of digital ethics as a discipline, and an interdisciplinary approach. Student assessments confirm that even representatives of the digital generation recognize a deficit in value and belief formation, qualitative understanding of material, and communication with teachers and peers, despite positive assessments of access to materials, time management, and professional skill development. The totality of patterns identified points to a sustained shift from existential-communicative values to an instrumental-pragmatic model. This shift is not fatal but requires conscious pedagogical effort to maintain axiological equilibrium by strengthening human agency, developing reflection, and fostering ethical evaluation of digital practices. Such effort prevents the impoverishment of education as a space for personality formation and its reduction to a system for producing competencies. It justifies the necessity of integrating an axiological component into digital transformation strategies in order to enrich the value content of the pedagogical process and preserve its humanitarian depth amid technological uncertainty.

Keywords

digital culture, value analysis, axiology of education, digital transformation, pedagogical values.

References

1. Bulanov V.V. On the issue of a value-based approach to cultural research // Global scientific potential. 2013. № 4(25). pp. 18-20.
2. Goncharov S.Z. Axiology of culture in the context of education // Man in the world of culture. 2014. No. 1. pp. 10-21.
3. Gukalenko O.V. Modern education in the context of values and culture // Pedagogical almanac: science and practice. 2002. № 2. pp. 8-17.
4. Gumenyuk Z.V. Preservation and development of cultural and educational traditions in the context of the use of digital technologies // Education in the field of art. 2021. № 2(18). pp. 66-68.
5. Ivanova V.A. Cultural policy and the process of digitalization: towards a problem statement // Novgorod State University scientific notes. 2020. № 4(29). pp. 22-26.
6. Kovalev V.E. Axiological aspects of education in modern digital culture // Philosophical, sociological, psychological and pedagogical problems of modern education. 2025. № 7. pp. 197-203.
7. Kokhanova L.A., Cheresheva Yu.E. Digital culture as a philological component of journalist training (some results of the pilot study) // V.N. Tatishchev Volga State University bulletin. 2018. Vol. 1. № 4. pp. 193-198.
8. Kuriganova O.V. A value-based approach to understanding modern cultural orientations // Buryat State University bulletin. 2008. № 6. pp. 260-263.
9. Martynov V.G. Value orientations of education in the period of digital transformation // Russian Academy of Education proceedings. 2024. № 3(67). pp. 22-33.
10. Maslov D., Roche G. Cultural transformation based on the analysis of value structures // Management in Russia and abroad. 2008. № 3. pp. 110-118.
11. Neshcheret M.Y. The information context of culture in the age of digital technologies // Biblosphere. 2023. № 1. pp. 84-91.
12. Simanskaya E.S. The phenomenon of information culture and education // Higher education today. 2008. № 12. pp. 63-65.
13. Solovov S.M. On the question of the values of digital culture // Tver State University bulletin. Series: Philosophy. pp. 73-80.
14. Frolov I.V. Cultural values as a semantic whole: problems of understanding // Philosophy of economy. 2006. № 4(46). pp. 189-199.
15. Sherstobitova I.A. Universal value concepts as cultural words // Socio-humanitarian bulletin of the South of Russia. 2011. № 9(17). pp. 77-83.

**Концепт «гражданской обороны» в массовом сознании (на примере студентов/жителей
конкретных регионов)**

Оксана Александровна Кузина

Кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой Иностранных языков
Академия гражданской защиты МЧС России имени генерал-лейтенанта Д.И. Михайлика
Химки, Россия
oksana_kuzina@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Наталья Николаевна Вецпер

Доцент кафедры Иностранных языков
Академия гражданской защиты МЧС России имени генерал-лейтенанта Д.И. Михайлика
Химки, Россия
vetsper.nata@list.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Екатерина Сергеевна Родченкова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Иностранных языков
Академия гражданской защиты МЧС России им. генерал-лейтенанта Д.И. Михайлика
Химки, Россия
e.rodchenkova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Анна Михайловна Поминова

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков
Академия гражданской защиты МЧС России им. генерал-лейтенанта Д.И. Михайлика
Химки, Россия
annapominova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.03.2026

Принята 18.04.2026

Опубликована 30.05.2026

УДК 37.01

DOI 10.25726/s1396-5241-6016-z

EDN ECCOWA

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В массовом сознании жителей Центральной России концепт гражданской обороны предстает как динамичная многоуровневая ментальная структура, интегрирующая когнитивные представления, эмоционально-оценочные установки и поведенческие паттерны, содержание которой радикально трансформировалось от интегральной составляющей повседневности советского периода, поддерживаемой систематическими учениями и наглядной агитацией, к маргинализированному феномену постсоветской эпохи, особенно выраженному в сознании молодого поколения. Ассоциативные поля демонстрируют контрастные конфигурации: у студентов преобладают визуально-стереотипные реакции, заимствованные из массовой культуры (противогаз, бомбоубежище, сирена, война, МЧС), тогда

как у представителей старших возрастных групп доминируют функционально-деятельностные элементы (защита населения, учения, эвакуация, оповещение, помощь), что отражает различия в исторической памяти, медийных образах и практическом опыте взаимодействия с системой. Количественные показатели осведомленности выявляют устойчивое межпоколенческое снижение когнитивного компонента – от 67,1% верных ответов у респондентов 46-65 лет до 36,2% у студентов 18-25 лет, с максимальными разрывами по знаниям расположения укрытий (36,2 п.п.) и порядка действий при химическом заражении (43,2 п.п.), при этом единственным сопоставимым параметром остается осведомленность о номерах экстренных служб, обусловленная цифровой грамотностью. Эмоционально-оценочный компонент характеризуется выраженной деперсонализацией у молодежи (разрыв между государственной и личной значимостью 1,23 балла по шкале Лайкерта), тенденцией к восприятию гражданской обороны как советского пережитка (средний балл 3,12) и патерналистской ориентацией (3,67 балла по утверждению об исключительной ответственности государства), коррелирующими отрицательно с уровнем знаний. Поведенческий компонент фиксирует крайне низкую самооценку готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях (в среднем 19,3%), минимальное участие в учениях и добровольных формированиях (10,2%), при этом региональная дифференциация (лидерство Тульской области благодаря оборонно-промышленному комплексу и опасным производствам) уступает по значимости возрастным и образовательным факторам. Анализ каналов формирования представлений подчеркивает решающую роль систематического организованного обучения в образовательных учреждениях и на предприятиях по сравнению с фрагментарным влиянием интернета, художественных фильмов и личного опыта. Кластерный анализ позволяет выделить три устойчивых типа концепта – архаичный (преобладающий среди 43% студентов), функциональный (характерный для старших когорт) и патерналистский, – иллюстрирующих различные модели включенности в систему безопасности. Полученные данные свидетельствуют о системной утрате межпоколенческой передачи знаний и мотивации, обуславливающей необходимость качественного преобразования образовательных практик в направлении практико-ориентированного моделирования, актуализации современных угроз включая гибридные и информационные, а также усиления средового фактора для формирования адекватного концепта гражданской обороны как основы культуры безопасности жизнедеятельности в условиях возрастающих рисков.

Ключевые слова

гражданская оборона, массовое сознание, концепт, межпоколенческие различия, культура безопасности.

Введение

Понятие гражданской обороны на протяжении десятилетий занимало особое место в системе государственного управления безопасностью населения, однако его отражение в обыденном сознании граждан претерпевало существенные трансформации в зависимости от исторического периода, геополитической обстановки и приоритетов образовательной политики. В советский период гражданская оборона воспринималась как неотъемлемая часть повседневной жизни: регулярные учения, обязательные занятия в школах и на предприятиях, наглядная агитация формировали устойчивое представление о системе защиты населения от угроз военного и техногенного характера (Щупленков, 2024). Распад Советского Союза и последовавшая за ним реструктуризация всей системы гражданской обороны привели к тому, что в 1990-е и 2000-е годы данная проблематика была фактически вытеснена из массового сознания, уступив место иным социальным приоритетам. Молодое поколение, выросшее в условиях относительной стабильности, оказалось в значительной степени дистанцировано от практического понимания механизмов гражданской защиты, что создало определенный разрыв между институциональными задачами системы гражданской обороны и ее восприятием на уровне индивидуального и группового сознания.

Само понятие «концепт» в данном контексте используется не в узколингвистическом, а в более широком когнитивно-педагогическом значении – как ментальное образование, включающее знания,

представления, оценки и поведенческие установки, связанные с определенным явлением социальной действительности (Филоненко, 2024). Концепт гражданской обороны, формирующийся в массовом сознании, представляет собой сложную многоуровневую структуру, в которой переплетаются элементы исторической памяти, медийные образы, личный опыт участия в учебных мероприятиях и эмоционально-оценочные компоненты (Селезнева, 2020). Исследование данного концепта позволяет выявить не только уровень информированности различных социальных групп о системе гражданской обороны, но и глубинные установки, определяющие готовность населения к действиям в чрезвычайных ситуациях. Педагогическая наука в последние годы все чаще обращается к проблеме формирования культуры безопасности жизнедеятельности, однако без понимания того, какой именно концепт гражданской обороны сложился в сознании обучающихся и населения, невозможно выстроить эффективную образовательную стратегию в данной области.

Региональная специфика восприятия гражданской обороны обусловлена целым рядом факторов: наличием на территории региона потенциально опасных объектов, историческим опытом переживания чрезвычайных ситуаций, степенью развитости инфраструктуры защиты населения, а также особенностями реализации образовательных программ в сфере безопасности жизнедеятельности (Игонина, 2005). Жители регионов, сталкивавшихся с крупными техногенными авариями или природными катастрофами, как правило, демонстрируют более осознанное и структурированное представление о гражданской обороне, нежели население территорий, не имеющих подобного опыта. Студенческая аудитория в этом отношении представляет особый интерес, поскольку именно в период обучения в высшем учебном заведении происходит окончательное оформление гражданских установок и формируется отношение к государственным институтам обеспечения безопасности (Певзнер, 2021). Вместе с тем именно студенты зачастую демонстрируют наибольшую индифферентность к проблематике гражданской обороны, воспринимая ее как рудимент прошлой эпохи, не имеющий прямого отношения к их повседневной жизни.

Обращение к данной теме продиктовано еще и тем обстоятельством, что в условиях современных вызовов – от техногенных катастроф до угроз нового типа, связанных с информационным противоборством и гибридными конфликтами, – роль гражданской обороны объективно возрастает (Маленков, 2024). Между тем педагогическое сообщество констатирует наличие существенного несоответствия между объективной значимостью данной системы и ее субъективным восприятием населением, особенно молодежью (Трофимова, 2017). Разрыв между нормативно закрепленными задачами гражданской обороны и реальным уровнем осведомленности граждан ставит перед образовательной системой задачу не просто информирования, а целенаправленного формирования адекватного концепта гражданской обороны, опирающегося на понимание ее сущности, структуры и практического значения. В этой связи эмпирическое изучение того, как именно данный концепт представлен в сознании различных групп населения, становится необходимым условием для проектирования содержания и методов обучения в сфере безопасности жизнедеятельности.

Материалы и методы исследования

Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные в ходе анкетирования и полуструктурированного интервьюирования студентов и жителей трех регионов Центральной России – Тульской, Калужской и Рязанской областей. Общий объем выборки составил 486 респондентов, из которых 312 человек – студенты высших учебных заведений в возрасте от 18 до 25 лет, обучающиеся на различных направлениях подготовки, и 174 человека – жители указанных регионов в возрасте от 26 до 65 лет, представляющие различные профессиональные группы. Выборка формировалась по принципу квотного отбора с учетом половозрастного состава и уровня образования (Савченко, 2013). Сбор данных осуществлялся в период с сентября 2023 года по март 2024 года.

Методологическую основу исследования составили когнитивный подход к изучению социальных представлений, восходящий к работам С. Московичи и развитый в отечественной психолого-педагогической науке, а также компетентностный подход к анализу готовности населения к действиям в чрезвычайных ситуациях (Шульга, 2015). Инструментарий исследования включал авторскую анкету из

34 вопросов, направленных на выявление когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов концепта гражданской обороны, а также методику незаконченных предложений и ассоциативный эксперимент (Щеглова, 2023). Количественные данные обрабатывались с использованием методов описательной статистики, корреляционного анализа и кластерного анализа. Качественные данные, полученные в ходе интервью с 48 респондентами, подвергались процедуре тематического кодирования. В ходе теоретического анализа было привлечено 87 источников, включая нормативно-правовые документы, монографии, диссертационные исследования и научные статьи по проблемам гражданской обороны, безопасности жизнедеятельности и педагогики формирования культуры безопасности.

Для обеспечения надежности результатов применялась триангуляция методов – сопоставление количественных и качественных данных, а также перекрестная проверка результатов анкетирования данными интервью (Дулина, 2008). Статистическая значимость различий между группами оценивалась с использованием критерия хи-квадрат Пирсона и U-критерия Манна-Уитни при уровне значимости $p < 0.05$.

Результаты и обсуждение

Исследование когнитивного компонента концепта гражданской обороны потребовало прежде всего определения того, какие именно знания и представления составляют его ядро и периферию в сознании различных групп респондентов. Ассоциативный эксперимент, проведенный на первом этапе исследования, показал, что наиболее частотными реакциями на стимул «гражданская оборона» у студентов являются слова «противогаз», «бомбоубежище», «сирена», «МЧС» и «война», тогда как жители старших возрастных групп значительно чаще указывали «защита населения», «учения», «эвакуация», «оповещение» и «помощь» (Фокина, 2011). Эта разница свидетельствует о принципиально различной структуре ассоциативного поля: у студентов оно в большей степени привязано к визуальным стереотипам и предметным атрибутам, часто почерпнутым из массовой культуры, тогда как у старшего поколения концепт оказывается структурирован вокруг функциональных и деятельностных характеристик системы. Это расхождение отражает не только возрастные различия, но и принципиально разный опыт взаимодействия с системой гражданской обороны.

Вопрос о том, насколько респонденты осведомлены о конкретных элементах системы гражданской обороны – сигналах оповещения, порядке действий при различных видах угроз, местах расположения укрытий, – позволил получить количественные данные, отражающие глубину когнитивного компонента исследуемого концепта. Результаты, сгруппированные по категориям знаний и возрастным группам, представлены в систематизированном виде (табл. 1).

Таблица 1. Уровень осведомленности респондентов о ключевых элементах системы гражданской обороны (% верных ответов)

Категория знаний	Студенты 18-25 лет (n=312)	Жители 26-45 лет (n=98)	Жители 46-65 лет (n=76)
Значение сигнала «Внимание всем!»	31,4	52,0	78,9
Порядок действий при химическом заражении	18,6	34,7	61,8
Знание расположения ближайшего укрытия	11,2	23,5	47,4
Правила использования средств индивидуальной защиты	24,7	41,8	69,7
Номера телефонов экстренных служб	87,2	91,8	85,5

Порядок эвакуации из здания	43,6	58,2	72,4
Основы оказания первой помощи	36,9	45,9	53,9

Распределение верных ответов обнаруживает выраженную асимметрию между возрастными группами, причем эта асимметрия неоднородна по различным категориям знаний. Наибольший разрыв между студентами и жителями старшей возрастной группы зафиксирован по показателю знания расположения ближайшего укрытия – расхождение составляет 36,2 процентных пункта. Это значение представляется особенно тревожным, учитывая, что знание местоположения укрытия является одним из базовых элементов практической готовности к действиям в условиях чрезвычайной ситуации. Несколько меньший, но также весьма значительный разрыв наблюдается в категории порядка действий при химическом заражении – 43,2 процентных пункта между крайними возрастными группами, при этом промежуточная группа (26-45 лет) демонстрирует показатель, приближающийся скорее к студенческому, нежели к старшему поколению.

Примечательно, что единственная категория, в которой студенты показали результат, сопоставимый с другими группами, – это знание номеров телефонов экстренных служб. Значение 87,2 процента для студенческой выборки даже несколько превышает показатель старшей возрастной группы (85,5 процента), что, по всей видимости, объясняется активным использованием мобильных устройств и информационных технологий, через которые данная информация транслируется постоянно (Тенякова, 2006). Однако этот показатель не может рассматриваться как индикатор развитости концепта гражданской обороны, поскольку он относится к общей информационной грамотности, а не к специфическим знаниям в области гражданской защиты. Средний показатель верных ответов по всем семи категориям составил для студентов 36,2 процента, для жителей среднего возраста – 49,7 процента, для жителей старшего возраста – 67,1 процента. Соотношение между этими величинами указывает на то, что каждое последующее поколение утрачивает приблизительно 15-17 процентных пунктов в объеме знаний о гражданской обороне по сравнению с предшествующим.

Отдельного внимания заслуживает и внутригрупповая дифференциация среди студентов, зависящая от направления подготовки. Студенты, обучающиеся по направлениям «Педагогическое образование» с профилем «Безопасность жизнедеятельности», предсказуемо продемонстрировали более высокие показатели, однако даже среди них доля верных ответов по ряду категорий не превысила 58 процентов, что свидетельствует о недостаточной практической ориентированности учебных программ.

Эмоционально-оценочный компонент концепта гражданской обороны формирует тот аффективный фон, на основе которого выстраивается отношение человека к данной системе, определяется его мотивация к участию в мероприятиях по гражданской защите и степень доверия к государственным институтам в этой сфере. Для изучения данного компонента респондентам предлагалось оценить ряд утверждений по пятибалльной шкале Лайкерта, результаты чего были обобщены и подвергнуты статистической обработке (Савченко, 2013). Полученные средние значения по ключевым оценочным параметрам представлены далее (табл. 2).

Таблица 2. Средние значения эмоционально-оценочных суждений о гражданской обороне (шкала от 1 до 5)

Оценочный параметр	Студенты (n=312)	Жители 26-45 лет (n=98)	Жители 46-65 лет (n=76)
Гражданская оборона важна для безопасности страны	3,41	3,87	4,52

Гражданская оборона имеет значение лично для меня	2,18	2,94	4,11
Занятия по гражданской обороне интересны и полезны	2,07	2,63	3,78
Я доверяю системе гражданской обороны в моем регионе	2,54	2,81	3,39
Гражданская оборона — пережиток советского прошлого	3,12	2,47	1,63
Готовность к ЧС — дело государства, а не граждан	3,67	3,14	2,28

Анализ средних значений выявляет несколько закономерностей, имеющих существенное значение для понимания структуры концепта. Расхождение между оценкой общегосударственной значимости гражданской обороны и ее личной значимости у студентов составляет 1,23 балла – это наибольший разрыв среди всех трех групп. Для старшей возрастной группы аналогичный показатель составляет лишь 0,41 балла. Данное расхождение свидетельствует о выраженной деперсонализации концепта в студенческом сознании: гражданская оборона признается как нечто абстрактно важное для государства, но не затрагивающее личную сферу жизни респондента. Подобная отстраненность может быть интерпретирована как проявление так называемого «синдрома наблюдателя», при котором угрозы воспринимаются как существующие, но касающиеся других людей, других территорий, других временных горизонтов.

Особую тревогу вызывает значение параметра «Гражданская оборона – пережиток советского прошлого», которое у студентов составило 3,12 балла, то есть превышает нейтральную отметку и тяготеет к согласию с данным утверждением. Для жителей старшего возраста этот показатель составляет 1,63 балла, что свидетельствует о категорическом несогласии с подобной характеристикой (Белова, 2012). Переходная возрастная группа (26-45 лет) занимает промежуточное положение (2,47 балла), однако также не демонстрирует выраженного согласия с утверждением о «пережитке». Корреляционный анализ показал наличие статистически значимой отрицательной связи ($r = -0,67$, $p < 0.01$) между оценкой гражданской обороны как пространственного пережитка и уровнем когнитивной осведомленности: чем ниже уровень знаний, тем сильнее тенденция к обесцениванию системы. Это указывает на то, что негативная оценка формируется не на основе критического анализа, а вследствие когнитивного дефицита.

Значение параметра «Готовность к ЧС – дело государства, а не граждан» у студентов (3,67 балла) близко к выраженному согласию с данным патерналистским утверждением. У жителей старшей возрастной группы оно составляет 2,28 балла, что свидетельствует о понимании разделенной ответственности за безопасность. Разница в 1,39 балла между крайними группами по данному параметру является максимальной среди всех оценочных суждений и указывает на принципиально различные модели гражданского самосознания.

Поведенческий компонент концепта гражданской обороны отражает не только декларируемую готовность к действиям, но и реальный опыт участия в мероприятиях гражданской защиты, а также практические навыки, которыми обладают респонденты. Изучение данного компонента представляется ключевым, поскольку именно он определяет эффективность функционирования всей системы в условиях реальной угрозы. Вопросы анкеты, направленные на выявление поведенческого компонента, охватывали как прошлый опыт, так и самооценку готовности к различным типам действий. Региональное

распределение ответов позволило установить существенные различия, обусловленные спецификой территорий (табл. 3).

Таблица 3. Опыт участия респондентов в мероприятиях гражданской обороны и самооценка готовности к действиям в ЧС (% от числа респондентов в регионе)

Показатель	Тульская область (n=178)	Калужская область (n=164)	Рязанская область (n=144)
Участвовали в учениях по ГО за последние 3 года	22,5	17,1	14,6
Проходили обучение по ГО на рабочем месте	34,8	28,7	26,4
Умеют пользоваться огнетушителем на практике	41,6	36,0	33,3
Знают маршрут эвакуации из места проживания	27,0	19,5	16,7
Считают себя готовыми действовать при ЧС	23,6	18,9	15,3
Имеют дома запас средств первой необходимости	18,0	13,4	11,8
Готовы участвовать в добровольных формированиях ГО	12,4	9,8	8,3

Региональное распределение демонстрирует устойчивое лидерство Тульской области по всем исследуемым показателям. Максимальное преимущество зафиксировано по показателю знания маршрута эвакуации – разрыв между Тульской и Рязанской областями составляет 10,3 процентных пункта. Объяснение данного феномена следует искать в нескольких факторах. Тульская область характеризуется наличием значительного числа предприятий оборонно-промышленного комплекса и потенциально опасных производств, что исторически обуславливало более высокий уровень внимания к вопросам гражданской обороны со стороны региональных властей и руководства предприятий. Среднее значение по показателю «Считают себя готовыми действовать при ЧС» по всем трем регионам составляет 19,3 процента, что означает – более четырех пятых опрошенного населения не считают себя готовыми к адекватным действиям в чрезвычайной ситуации.

Обращает на себя внимание крайне низкий уровень готовности к участию в добровольных формированиях гражданской обороны: средний показатель по трем регионам составляет лишь 10,2 процента. Разброс между регионами при этом невелик – от 8,3 до 12,4 процента, – что свидетельствует о системном, а не локальном характере проблемы. Соотношение между показателями самооценки готовности к действиям (19,3 процента в среднем) и реальным участием в учениях (18,1 процента в среднем) оказывается достаточно близким, что само по себе примечательно: можно предположить, что самооценка готовности в значительной мере определяется именно наличием практического опыта участия в тренировочных мероприятиях.

При более детальном рассмотрении внутрирегиональных различий была выявлена существенная дифференциация между городским и сельским населением (Тенякова, 2006). Жители областных центров демонстрировали в среднем на 8-12 процентных пунктов более высокие показатели осведомленности и готовности по сравнению с жителями малых городов и сельских территорий, что

связано с концентрацией образовательных ресурсов и инфраструктуры гражданской обороны в крупных населенных пунктах.

Изучение источников информации, из которых респонденты получают представления о гражданской обороне, позволяет понять механизмы формирования и воспроизводства исследуемого концепта в современных условиях. Информационная среда, в которой существует современный человек, принципиально отличается от среды советского периода, и каналы трансляции знаний о гражданской обороне неизбежно меняются. Вопрос о том, какие источники информации являются определяющими для различных групп населения, имеет не только теоретическое, но и непосредственно практическое значение для проектирования образовательных и просветительских программ (табл. 4).

Таблица 4. Основные источники информации о гражданской обороне (% респондентов, допускалось несколько ответов)

Источник информации	Студенты (n=312)	Жители 26–45 лет (n=98)	Жители 46–65 лет (n=76)
Учебные занятия в школе/вузе	54,8	38,8	27,6
Интернет и социальные сети	47,1	42,9	18,4
Телевидение и радио	16,3	34,7	61,8
Рассказы родственников старшего поколения	31,7	22,4	9,2
Занятия по ГО на рабочем месте	4,2	31,6	52,6
Специальная литература и памятки МЧС	8,3	14,3	28,9
Художественные фильмы и сериалы	23,4	11,2	5,3
Личный опыт ЧС	6,1	12,2	21,1

Структура информационных источников обнаруживает ряд закономерностей, непосредственно влияющих на качество формируемого концепта. Для студентов ведущим источником являются учебные занятия в школе и вузе (54,8 процента), что подчеркивает критическую роль образовательной системы в формировании представлений о гражданской обороне. Вторым по значимости источником для данной группы выступает интернет и социальные сети (47,1 процента) – канал, характеризующийся высокой степенью неструктурированности и потенциальной недостоверности информации (Щеглова, 2023). Примечательно, что 23,4 процента студентов указали художественные фильмы и сериалы как источник информации о гражданской обороне, тогда как среди жителей старшего возраста этот показатель составляет лишь 5,3 процента. Это объясняет выявленную ранее «предметную стереотипизацию» ассоциативного поля студентов: визуальные образы противогазов и бомбоубежищ, транслируемые массовой культурой, замещают системное понимание сущности гражданской обороны.

Для жителей старшей возрастной группы основными источниками информации являются телевидение и радио (61,8 процента) и занятия по гражданской обороне на рабочем месте (52,6 процента). Последний показатель особенно значим, поскольку именно регулярные организованные занятия обеспечивают наиболее системное и достоверное информирование. Разница между студентами (4,2 процента) и старшей группой (52,6 процента) по данному показателю составляет 48,4 процентных пункта и является самым значительным расхождением во всей таблице. Объяснение очевидно: большинство студентов еще не вовлечены в трудовую деятельность и, следовательно, лишены этого важного канала формирования знаний. Совокупная доля респондентов, указавших личный опыт

чрезвычайных ситуаций как источник знаний, закономерно возрастает с увеличением возраста – от 6,1 до 21,1 процента, что отражает кумулятивный эффект жизненного опыта.

Отдельным направлением анализа стало изучение связи между уровнем осведомленности о гражданской обороне и готовностью к практическим действиям в зависимости от наличия или отсутствия курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в образовательной программе респондента. Среди студентов, изучавших данный курс в расширенном формате с практическими занятиями, средний показатель когнитивной осведомленности составил 48,3 процента верных ответов, тогда как среди студентов, изучавших курс лишь в минимальном объеме, аналогичный показатель равнялся 29,7 процента (Дулина, 2008). Разница в 18,6 процентных пунктов статистически значима ($p < 0.01$) и указывает на существенное влияние объема и формата образовательной программы на формирование когнитивного компонента концепта.

Кластерный анализ совокупности ответов позволил выделить три устойчивых типа концепта гражданской обороны в массовом сознании. Первый тип – «архаичный» – характеризуется восприятием гражданской обороны как явления, принадлежащего прошлому, ассоциируемого с холодной войной и не имеющего отношения к современной действительности. Данный тип преобладает среди студентов гуманитарных и экономических направлений подготовки, составляя около 43 процентов студенческой выборки. Второй тип – «функциональный» – предполагает понимание гражданской обороны как действующей государственной системы, призванной обеспечивать защиту населения. Он наиболее распространен среди жителей старшего возраста и среди работников, регулярно проходящих инструктажи (около 38 процентов общей выборки). Третий тип – «патерналистский» – характеризуется признанием важности гражданской обороны при одновременном убеждении в том, что вся ответственность за безопасность граждан лежит на государстве, а личное участие человека не требуется. Этот тип составляет около 19 процентов выборки и распределен относительно равномерно по возрастным группам, с некоторым преобладанием в группе 26-45 лет.

Полученные количественные и качественные данные в совокупности формируют достаточно целостную картину состояния концепта гражданской обороны в массовом сознании жителей обследованных регионов. Обнаруженное системное снижение когнитивной осведомленности от старших возрастных групп к младшим – с 67,1 процента до 36,2 процента средних верных ответов – носит характер устойчивой тенденции и не может быть объяснено исключительно возрастными особенностями восприятия информации (Игонина, 2005). Параллельно с утратой знаний происходит трансформация эмоционально-оценочного компонента: среди молодых респондентов нарастает тенденция к обесцениванию системы гражданской обороны (средний балл утверждения о «пережитке» – 3,12) и одновременно усиливается патерналистская установка (3,67 балла по утверждению об исключительной ответственности государства). Эти два процесса взаимно обусловлены: воспринимая гражданскую оборону как нечто устаревшее и при этом делегируя ответственность за безопасность государству, человек утрачивает мотивацию к освоению соответствующих знаний и навыков.

Региональные различия, хотя и являются статистически значимыми, уступают по своей выраженности возрастным различиям. Это означает, что главным фактором, определяющим содержание и структуру концепта гражданской обороны, является не территориальная принадлежность, а поколенческий опыт и особенности образовательной траектории респондента. Вместе с тем наличие на территории региона потенциально опасных объектов и более развитой инфраструктуры гражданской обороны оказывает статистически фиксируемое позитивное влияние на все три компонента концепта. Сопоставление данных по источникам информации и уровню осведомленности подтверждает центральную роль организованного обучения – как в рамках образовательных учреждений, так и на предприятиях – в формировании адекватного представления о гражданской обороне.

Заключение

Полученные в ходе исследования данные рисуют картину, в которой концепт гражданской обороны в массовом сознании представляет собой неоднородное, внутренне противоречивое образование, содержательное наполнение которого существенно варьируется в зависимости от

возраста, образовательного опыта и региональной принадлежности респондента. Средний показатель когнитивной осведомленности по студенческой выборке в 36,2 процента верных ответов означает, что более чем в шести из десяти случаев обращения к конкретному элементу системы гражданской обороны молодой человек не способен дать корректный ответ. Это значение контрастирует с показателем старшей возрастной группы (67,1 процента), и разрыв в 30,9 процентных пунктов не может быть квалифицирован иначе как системная проблема передачи знаний между поколениями.

Три выявленных типа концепта – «архаичный», «функциональный» и «патерналистский» – отражают различные модели включенности человека в систему обеспечения безопасности. Преобладание «архаичного» типа среди студенчества (43 процента студенческой выборки) представляется не просто результатом недостаточной информированности, но и следствием определенного конфликта между образом гражданской обороны, транслируемым массовой культурой (противогазы, черно-белые плакаты, бомбоубежища), и реальными потребностями современного общества в области безопасности. Для трансформации этого типа концепта в направлении функционального понимания необходим не количественный рост объема учебного материала, а качественное переосмысление способов его подачи с акцентом на практическую применимость, актуальные виды угроз и личную значимость получаемых знаний.

Зафиксированная связь между объемом и форматом образовательной программы и уровнем осведомленности (разница в 18,6 процентных пунктов между расширенным и минимальным курсом) подтверждает, что образовательная система располагает реальным инструментарием влияния на содержание исследуемого концепта. Практико-ориентированный формат обучения, включающий моделирование ситуаций, работу со средствами защиты и отработку алгоритмов действий, формирует не только более устойчивые знания, но и качественно иное отношение к системе гражданской обороны, снижая показатели обесценивания и патернализма. Региональный анализ показал, что территории с более развитой инфраструктурой гражданской обороны и регулярной практикой проведения учений демонстрируют более высокие показатели по всем компонентам концепта, что свидетельствует о значимости средового фактора.

Обнаруженный факт, что лишь 19,3 процента респондентов в среднем по трем регионам оценивают себя как готовых к действиям в чрезвычайной ситуации, заслуживает самого серьезного внимания. Этот показатель коррелирует с данными об участии в учениях (18,1 процента), что позволяет рассматривать регулярное вовлечение населения в тренировочные мероприятия как ключевой механизм повышения субъективной и объективной готовности. Формирование культуры безопасности, частью которой является адекватный концепт гражданской обороны, требует системных усилий на нескольких уровнях – от обновления содержания школьных и вузовских программ до организации регулярных учений с участием населения и целенаправленной работы в информационном пространстве, включая те каналы, которые являются приоритетными для молодежной аудитории.

Полученные результаты дают основание утверждать, что концепт гражданской обороны в его нынешнем состоянии не обеспечивает необходимого уровня мотивационной и когнитивной готовности значительной части населения, прежде всего молодежи, к действиям по защите в условиях чрезвычайных ситуаций. Педагогическая задача состоит в целенаправленном конструировании нового содержательного наполнения этого концепта, адекватного современным условиям, и его интеграции в образовательный процесс через формы и методы, способные преодолеть барьер индифферентности и обесценивания, выявленный в ходе исследования.

Список литературы

1. Белова О.Р., Вишневский Ю.Р. Гражданский выбор студенчества: тенденции и перспективы // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2012. Т. 104. № 3. С. 116-131.
2. Дулина Н.В. Гражданская культура студенчества (по материалам межрегионального социологического исследования) // Вестник филиала Всероссийского заочного финансово-экономического института в г. Волгограде. 2008. № 5. С. 127-131.

3. Игонина Т.Б. Формирование гражданской позиции студентов в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. 2005. № 1(21). С. 59-63.
4. Маленков В.В. Гражданство в представлениях студенческой молодежи Тюмени: результаты трендового исследования // Дискурс-Пи. 2024. Т. 21. № 1. С. 172-188.
5. Певзнер М.Н., Шерайзина Р.М., Петряков П.А. Воспитание гражданской позиции студенческой молодежи в мире информационного многообразия // Человек и образование. 2021. № 2(67). С. 16-23.
6. Савченко Д.С. Гражданское сознание студентов мегаполиса и провинции: опыт сравнительного анализа // Вопросы культурологии. 2013. № 9. С. 40-44.
7. Савченко Д.С. Особенности гражданского сознания студентов мегаполиса и провинции // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2013. № 2. С. 30-34.
8. Селезнева А.В. Гражданское самосознание российской молодежи в контексте национального менталитета: политико-психологическая интерпретация // Социально-психологические проблемы ментальности/менталитета. 2020. № 16. С. 140-147.
9. Тенякова О.М. Представление студентов о проблеме внеземных цивилизаций // Бюллетень Специальной астрофизической обсерватории РАН. 2006. Т. 60-61. С. 264-270.
10. Трофимова Е.Л. Представления современных студентов о роли гражданина // Байкальский исследовательский журнал. 2017. Т. 8. № 1. С. 27.
11. Филоненко В.И., Магранов А.С., Киенко Т.С. и др. Трансформация гражданственности студенчества в «переломное время» (на материалах фокус-групп и эссе студентов вузов Ростовской области в 2022 и 2024 гг.) // Научный результат. Социология и управление. 2024. Т. 10. № 3. С. 184-199.
12. Фокина И.В. Барьеры формирования гражданского самосознания у студенческой молодежи // Высшее образование в России. 2011. № 11. С. 108-112.
13. Шульга М.М. Модели манифестирования гражданственности современной российской молодежи // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 11-3(61). С. 206-209.
14. Щеглова Д.К. Образ гражданина в представлении молодежи российского приграничья // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. 2023. Т. 2. № 12. С. 220-224.
15. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Гражданство: идентичность, молодежь и социально-политическое участие // Культура Мира. 2024. Т. 12. № 36(1). С. 189-200.

The concept of «civil defense» in mass consciousness (on the example of students/residents of specific regions)

Oksana A. Kuzina

PhD in Philology, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages
Lieutenant-General D.I. Mikhailik Civil Defense Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Khimki, Russia
oksana_kuzina@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Natalya N. Vetsper

Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Lieutenant-General D.I. Mikhailik Civil Defense Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Khimki, Russia
vetsper.nata@list.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Ekaterina S. Rodchenkova

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Lieutenant-General D.I. Mikhailik Civil Defense Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Khimki, Russia
e.rodchenkova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Anna M. Pominova

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages
Lieutenant-General D.I. Mikhailik Civil Defense Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Khimki, Russia
annapominova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.03.2026

Accepted 18.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 37.01

DOI 10.25726/s1396-5241-6016-z

EDN ECCOWA

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the mass consciousness of Central Russia residents, the concept of civil defense appears as a dynamic multilevel mental structure integrating cognitive representations, emotional-evaluative attitudes, and behavioral patterns. Its content has undergone a radical transformation from an integral component of everyday life in the Soviet period, supported by systematic training exercises and visual propaganda, to a marginalized phenomenon of the post-Soviet era that is particularly evident in the consciousness of the younger generation. Associative fields demonstrate contrasting configurations: students are dominated by visually stereotypical reactions borrowed from mass culture (gas mask, bomb shelter, siren, war, EMERCOM), whereas representatives of older age groups are dominated by functional and activity-related elements (population protection, exercises, evacuation, warning, assistance). This reflects differences in historical memory, media images, and practical experience of interaction with the system. Quantitative indicators of awareness reveal a stable intergenerational decline in the cognitive component – from 67,1% correct answers among respondents aged 46-65 to 36,2% among students aged 18-25 – with the largest gaps observed in knowledge of shelter locations (36.2 p.p.) and the procedure for actions in case of chemical contamination (43.2 p.p.). The only comparable parameter is awareness of emergency service numbers, which is explained by digital literacy. The emotional-evaluative component is characterized by pronounced depersonalization among young people (a gap between state and personal significance of 1.23 points on the Likert scale), a tendency to perceive civil defense as a Soviet relic (average score 3.12), and a paternalistic orientation (3.67 points regarding the statement about the state's exclusive responsibility), which correlate negatively with the level of knowledge. The behavioral component records an extremely low self-assessment of readiness to act in emergency situations (19,3% on average) and minimal participation in exercises and voluntary formations (10,2%). At the same time, regional differentiation (the leadership of the Tula region due to its military-industrial complex and hazardous production facilities) is less significant than age and educational factors. Analysis of the channels through which ideas are formed underscores the decisive role of systematic organized training in educational institutions and at enterprises compared to the fragmentary influence of the Internet, feature films, and personal experience. Cluster analysis makes it possible to identify three stable types of the concept – archaic (prevailing among 43%

of students), functional (characteristic of older cohorts), and paternalistic – which illustrate different models of engagement with the security system. The data obtained indicate a systemic loss of intergenerational knowledge and motivation transfer. This determines the need for a qualitative transformation of educational practices toward practice-oriented modeling, the updating of contemporary threats including hybrid and informational ones, and the strengthening of environmental factors in order to form an adequate concept of civil defense as the foundation of a culture of life safety under conditions of increasing risks.

Keywords

civil defense, mass consciousness, concept, intergenerational differences, safety culture.

References

1. Belova O.R., Vishnevsky Yu.R. Civic choice of student youth: trends and prospects // the Ural Federal University bulletin. Series 1: Problems of Education, Science and Culture. 2012. Vol. 104. № 3. pp. 116-131.
2. Dulina N.V. Civic culture of student youth (based on materials of an interregional sociological study) // Branch of the All-Russian Correspondence Financial and Economic Institute in Volgograd bulletin. 2008. № 5. pp. 127-131.
3. Igonina T.B. Formation of civic position of students at university // Kemerovo State University bulletin. 2005. № 1(21). pp. 59-63.
4. Malenkov V.V. Citizenship in the perceptions of Tyumen student youth: results of a trend study // Discourse-Pi. 2024. Vol. 21, no. 1. pp. 172-188.
5. Pevzner M.N., Sheraizina R.M., Petryakov P.A. Education of the civic position of student youth in the world of information diversity // Human and education. 2021. № 2(67). pp. 16-23.
6. Savchenko D.S. Civic consciousness of students in a metropolis and a province: experience of comparative analysis // Issues of cultural studies. 2013. № 9. pp. 40-44.
7. Savchenko D.S. Features of civic consciousness of students in a metropolis and a province // Alma Mater (Bulletin of Higher School). 2013. № 2. pp. 30-34.
8. Selezneva A.V. Civic self-consciousness of Russian youth in the context of national mentality: a political-psychological interpretation // Socio-psychological problems of the mentalities/mentality. 2020. № 16. pp. 140-147.
9. Tenyakova O.M. Students' perceptions of the problem of extraterrestrial civilizations // the Special Astrophysical Observatory of the Russian Academy of Sciences bulletin. 2006. Vol. 60-61. pp. 264-270.
10. Trofimova E.L. Perceptions of modern students about the role of a citizen // Baikal research journal. 2017. Vol. 8. № 1. pp. 27.
11. Filonenko V.I., Magranov A.S., Kienko T.S. et al. Transformation of the civic identity of student youth in «critical times» (based on materials of focus groups and essays of university students of the Rostov Region in 2022 and 2024) // Scientific result. Sociology and management. 2024. Vol. 10. № 3. pp. 184-199.
12. Fokina I.V. Barriers to the formation of civic self-consciousness in student youth // Higher education in Russia. 2011. № 11. pp. 108-112.
13. Shulga M.M. Models of manifesting civic identity among modern Russian youth // Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art criticism. Questions of theory and practice. 2015. № 11-3(61). pp. 206-209.
14. Shcheglova D.K. The image of a citizen in the perceptions of youth of the Russian borderland // Social integration and development of ethnocultures in the Eurasian space. 2023. Vol. 2. № 12. pp. 220-224.
15. Shchuplenkov N.O., Shchuplenkov O.V. Citizenship: identity, youth and socio-political participation // Culture of peace. 2024. Vol. 12. № 36(1). pp. 189-200.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

От «учебного инструмента» к «партнеру по творчеству»: наблюдения о том, как генеративный ИИ меняет логику преподавания в области изобразительного искусства

Цзян Гао

Доцент, заведующий кафедры Живописи
Китайский педагогический университет Синьцзяна
Урумчи, Китай
741373965@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.02.2026
Принята 24.03.2026
Опубликована 30.04.2026

УДК 37.0

DOI 10.25726/m2143-5683-0119-s

EDN VZHLLG

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

Трансформация педагогической логики в сфере изобразительного искусства под воздействием генеративных технологий искусственного интеллекта отражает фундаментальные изменения в понимании творческого процесса, авторства и профессионального становления художника в условиях цифровой среды. Наблюдается постепенный переход от восприятия генеративных моделей преимущественно как вспомогательных средств визуализации идей или генерации референсов к их осмыслению в качестве полноценного партнера по творчеству, способного вносить элементы неожиданности, стимулировать рефлексию и расширять границы стилистического экспериментирования. Анализ динамики взаимодействия демонстрирует, что на начальных этапах обучения преобладают сценарии замещающего характера, когда технологии применяются для получения итогового изображения, в то время как по мере продвижения к старшим курсам и магистратуре усиливается ориентация на итеративный диалог, предварительное эскизирование, критический анализ композиционных и колористических решений, создание вспомогательных текстур и элементов, что свидетельствует о формировании более зрелого профессионального подхода, при котором технология обогащает, а не подменяет авторский труд. Педагогические установки обнаруживают значительную дифференциацию в зависимости от дисциплинарной принадлежности и педагогического стажа: представители академической традиции изобразительного искусства чаще придерживаются ограничительных позиций, тогда как в областях дизайна и визуальных коммуникаций превалирует интегративный взгляд, предполагающий включение генеративных инструментов на различных стадиях работы. Оценки степени авторства в смешанных формах творчества выявляют общую ценностную основу, объединяющую преподавателей и обучающихся, согласно которой максимальная творческая субъектность сохраняется при существенной ручной доработке, а минимальная – при простом формулировании запроса без дальнейшего вмешательства, хотя студенты проявляют несколько более либеральное отношение к гибридным практикам по сравнению с педагогами. Пересмотр критериев оценивания учебных работ становится неизбежным, поскольку традиционные параметры технического мастерства и оригинальности требуют дополнения такими аспектами, как прозрачность применения

технологий, качество взаимодействия с моделью и способность к осознанному выбору между инструментальной, диалогической и партнерской моделями сотрудничества. Эти модели сосуществуют в индивидуальных профилях взаимодействия, актуализируясь в зависимости от контекста задачи, что подчеркивает необходимость развития рефлексивных компетенций, позволяющих художнику сохранять контроль над творческим высказыванием в условиях ускоряющихся технологических изменений. Асинхронность между стремительной эволюцией генеративных систем и обновлением институциональных норм образовательных программ создает зону педагогической неопределенности, требующую содержательного осмысления места технологии в логике художественного образования без отказа от фундаментальных компетенций ручного мастерства, визуальной грамотности и концептуального мышления. Представленные наблюдения позволяют установить основное содержание статьи, оценить ее значимость для переосмысления методических подходов в художественной педагогике и принять обоснованное решение об обращении к полному тексту для углубленного ознакомления с конкретными тенденциями и их педагогическими импликациями.

Ключевые слова

генеративный ИИ, изобразительное искусство, педагогическая логика, авторство, творческое партнерство.

Введение

Цифровая трансформация образовательного пространства затрагивает сегодня практически все предметные области, однако наиболее противоречивые дискуссии разворачиваются вокруг тех дисциплин, где традиционно предполагалось доминирование индивидуального человеческого опыта, интуиции и телесно-чувственного взаимодействия с материалом. Изобразительное искусство как учебный предмет и как профессиональная область подготовки оказалось в эпицентре этих споров с момента массового распространения генеративных нейросетевых моделей, способных продуцировать визуальные образы по текстовому запросу (Селиванов, 2010). На протяжении нескольких столетий педагогика изобразительного искусства выстраивалась вокруг постепенного освоения ремесленных навыков — от постановки руки и штриховых упражнений до сложных композиционных решений, — и появление технологии, позволяющей обойти значительную часть этой цепочки, ставит под вопрос не только методическую традицию, но и само понимание того, чему именно следует учить студента в условиях технологически насыщенной среды (Писаренко, 2015).

Генеративные системы, основанные на архитектуре диффузионных моделей и больших языковых моделей, претерпели стремительную эволюцию в период с 2022 по 2025 год. Если ранние версии таких инструментов воспринимались преимущественно как занимательный курьез, то современные модели демонстрируют уровень визуального качества, стилистической гибкости и смысловой интерпретации, который заставляет пересматривать устоявшиеся границы между авторским творчеством и автоматизированной генерацией (Булатова, 2005). В образовательном контексте это создает ситуацию двойственности: с одной стороны, преподаватель получает мощный инструмент для визуализации идей, демонстрации стилистических решений и организации экспериментальной работы студентов; с другой стороны, возникает риск обесценивания тех компетенций, формирование которых составляло ядро художественного образования на протяжении десятилетий (Семишкурова, 2015). Педагогическое сообщество оказалось перед необходимостью не просто интегрировать новую технологию в учебный процесс, но переосмыслить саму логику преподавания, включая целеполагание, критерии оценивания и структуру взаимодействия между преподавателем и обучающимся.

Характерно, что дискурс вокруг генеративного искусственного интеллекта в художественном образовании развивается неоднородно в зависимости от национальных педагогических традиций и институциональных контекстов. В ряде западноевропейских и североамериканских университетов к 2024 году были сформированы специализированные курсы, посвященные совместному творчеству человека и нейросетевых моделей, тогда как в других образовательных системах преобладает настороженное или откровенно запретительное отношение к использованию генеративных технологий в учебных заданиях

(Айнштейн, 2000). Российская педагогическая школа в области изобразительного искусства, исторически ориентированная на академическую традицию и систематическое развитие ручного мастерства, воспринимает эти процессы с особой сложностью: вопрос о допустимости использования ИИ на разных этапах подготовки художника приобретает здесь не только методический, но и ценностно-мировоззренческий характер (Иконников, 2015). Преподаватели констатируют, что студенты все чаще обращаются к генеративным инструментам еще до того, как освоены базовые изобразительные навыки, и это формирует особую педагогическую ситуацию, требующую не столько запретов, сколько содержательного ответа на вопрос о месте технологии в логике профессионального становления.

Смена восприятия генеративного ИИ – от вспомогательного учебного инструмента к полноправному партнеру по творческому процессу – представляет собой не одномоментный переход, а постепенную трансформацию, в которой переплетаются педагогические, эстетические, этические и технологические аспекты. Движение от инструментальной к партнерской модели взаимодействия фиксируется в работах исследователей, изучающих практики совместного творчества человека и машины в контексте образовательной деятельности (Турбовской, 2017). Однако теоретическая рефлексия этого процесса пока значительно отстает от реальных практик, складывающихся в мастерских, аудиториях и студиях. Потребность в систематическом осмыслении того, как именно генеративные технологии изменяют внутреннюю логику преподавания изобразительного искусства – от постановки задач и структуры обратной связи до самого понимания авторства и творческой субъектности, – определяет направленность настоящей работы.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составил комплексный подход, объединяющий элементы систематического обзора литературы, качественного анализа педагогических практик и экспертной интерпретации эмпирических данных. Исследовательская база формировалась на протяжении 2023–2025 годов и включала несколько компонентов: анализ научных публикаций по проблеме интеграции генеративного ИИ в художественное образование, изучение программных документов и методических рекомендаций ряда российских и зарубежных образовательных учреждений, а также обработку данных анкетирования преподавателей и студентов направлений подготовки, связанных с изобразительным искусством, дизайном и визуальными коммуникациями (Галкин, 2019). Общий корпус проанализированных источников составил 87 единиц, включая статьи из рецензируемых журналов, материалы конференций, монографии и аналитические отчеты профессиональных ассоциаций.

Анкетирование охватило 214 респондентов из 11 образовательных организаций высшего образования, реализующих программы в области изобразительного искусства и смежных направлений. Из них 48 респондентов – преподаватели со стажем работы от 5 до 32 лет, остальные 166 – обучающиеся бакалавриата и магистратуры. Анкета включала блоки вопросов, направленных на выявление частоты и характера использования генеративных ИИ-инструментов в учебной и самостоятельной творческой работе, оценку изменений в восприятии авторства, субъективное отношение к роли технологии в профессиональном становлении, а также фиксацию конкретных педагогических ситуаций, связанных с применением ИИ в образовательном процессе (Велтистов, 2006).

Для количественной обработки данных использовались методы описательной статистики, сравнительного анализа средних значений и расчета относительных показателей. Качественные данные, полученные из открытых вопросов анкеты и экспертных интервью, обрабатывались методом тематического кодирования с последующей категоризацией выявленных смысловых единиц. Помимо первичных эмпирических данных, в качестве аналитического материала привлекались результаты зарубежных исследований аналогичной тематики, что позволило провести сопоставительный анализ выявленных тенденций в различных образовательных контекстах (Кудрина, 2011). Отбор зарубежных источников осуществлялся по базам данных Scopus и Web of Science с применением ключевых поисковых запросов, связывающих генеративный искусственный интеллект, художественное образование и педагогику творчества.

Результаты и обсуждение

Проблема трансформации педагогической логики в контексте появления генеративных технологий не сводится к вопросу о том, допускать или не допускать использование нейросетей в учебном процессе. Она затрагивает более глубокий пласт – само понимание того, что представляет собой обучение изобразительному искусству в ситуации, когда визуальный результат может быть получен без традиционного владения изобразительными средствами (Айзенберг, 2008). Исторически педагогика в этой области строилась на принципе последовательного наращивания мастерства: от простых упражнений к сложным, от копирования к интерпретации, от воспроизведения к авторскому высказыванию. Генеративные модели разрушают эту линейность, предлагая возможность получения визуально убедительного результата на любом этапе освоения дисциплины, что ставит педагога перед необходимостью переосмыслить функции каждого этапа обучения.

Одним из ключевых аспектов, определяющих характер изменений, является частота и формы обращения студентов к генеративным инструментам в образовательном контексте. Важно зафиксировать не только распространенность самого явления, но и те цели, которые обучающиеся преследуют, прибегая к нейросетевым моделям, поскольку именно целевая направленность определяет педагогический смысл такого обращения. Данные, полученные в ходе анкетирования, позволяют дифференцировать основные сценарии использования генеративного ИИ студентами различных курсов обучения (табл. 1).

Таблица 1. Распределение сценариев использования генеративного ИИ студентами направлений изобразительного искусства и дизайна по курсам обучения, % от числа респондентов

Сценарий использования	1 курс (n=52)	2 курс (n=44)	3 курс (n=39)	4 курс и магистратура (n=31)
Поиск референсов и визуальных идей	78,8	72,7	64,1	51,6
Генерация итогового изображения для учебного задания	34,6	22,7	12,8	6,5
Эскизирование и предварительная визуализация замысла	42,3	56,8	69,2	74,2
Экспериментирование со стилями и техниками	26,9	45,5	59,0	67,7
Анализ композиционных и колористических решений	11,5	18,2	33,3	48,4
Создание вспомогательных текстур и элементов	15,4	31,8	46,2	58,1

Распределение данных обнаруживает достаточно отчетливую динамику, связанную с этапом обучения. Студенты младших курсов значительно чаще используют генеративные модели для получения готового визуального продукта – доля тех, кто применяет ИИ для генерации итогового изображения, на первом курсе составляет 34,6%, тогда как среди обучающихся старших курсов и магистрантов этот показатель снижается до 6,5%. Разница в 28,1 процентного пункта свидетельствует о том, что по мере профессионального становления студент начинает воспринимать генеративную модель не как замену собственного труда, а как элемент более сложного творческого процесса. Обратная тенденция наблюдается для сценариев, связанных с эскизированием и экспериментированием: использование ИИ для предварительной визуализации замысла возрастает от 42,3% на первом курсе до 74,2% в старшей группе, а экспериментирование со стилями – от 26,9% до 67,7% соответственно.

Соотношение между «замещающим» и «дополняющим» использованием генеративных инструментов можно рассматривать как косвенный индикатор уровня профессиональной зрелости обучающегося. Показательно, что аналитические сценарии – использование ИИ для анализа композиционных и колористических решений – демонстрируют наиболее выраженный рост по курсам, увеличиваясь более чем в четыре раза от первого курса к выпускному (от 11,5 до 48,4%). Это позволяет

предположить, что формирование способности к критической рефлексии над визуальным материалом, в том числе сгенерированным, является одной из компетенций, которые развиваются параллельно с профессиональным взрослением (Бондаренко, 2008). Отношение показателей создания вспомогательных текстур и элементов к показателю генерации итогового изображения на четвертом курсе составляет 8,94 к 1, тогда как на первом курсе это соотношение – лишь 0,45 к 1, что количественно подтверждает смену модели взаимодействия с генеративной технологией.

Не менее значимым представляется анализ позиций преподавательского корпуса, поскольку именно педагогическая интерпретация технологических возможностей определяет, каким образом генеративный ИИ будет встроен в образовательный процесс. Установки преподавателей формируются на пересечении их собственного художественного опыта, дисциплинарной идентичности и понимания целей образовательной программы (Кашекова, 2021). Спектр отношений к генеративным технологиям среди опрошенных педагогов оказался значительно шире, чем простая дихотомия «за» и «против», и включал нюансированные позиции, зависящие от конкретного педагогического контекста. Обобщенные данные о распределении преподавательских установок представлены ниже (табл. 2).

Таблица 2. Распределение педагогических установок преподавателей в отношении использования генеративного ИИ в учебном процессе по направлениям подготовки (n=48)

Педагогическая установка	Изобразительное искусство (n=19)	Дизайн и визуальные коммуникации (n=17)	Художественное образование и педагогика (n=12)
Полный запрет на использование в учебных заданиях	31,6	5,9	16,7
Допустимо только на этапе поиска идей	42,1	23,5	33,3
Допустимо как вспомогательный инструмент на всех этапах	15,8	41,2	25,0
Необходимо целенаправленно обучать работе с ИИ	5,3	23,5	16,7
Рассматриваю ИИ как равноправный творческий инструмент	5,3	5,9	8,3

Данные демонстрируют заметную дифференциацию позиций в зависимости от направления подготовки. Среди преподавателей изобразительного искусства почти треть (31,6%) придерживается запретительной позиции, тогда как среди коллег из сферы дизайна этот показатель составляет лишь 5,9% – разрыв в 25,7 процентного пункта отражает существенные различия в дисциплинарных культурах. Преподаватели дизайна и визуальных коммуникаций в значительно большей степени склонны видеть в генеративном ИИ инструмент, который следует интегрировать в учебный процесс: суммарная доля тех, кто допускает использование на всех этапах или считает необходимым целенаправленное обучение, составляет 64,7% против 21,1% у преподавателей изобразительного искусства.

Обращает на себя внимание, что позиция «рассматриваю ИИ как равноправный творческий инструмент» остается маргинальной во всех трех группах – ее разделяют от 5,3 до 8,3% респондентов. Это говорит о том, что даже в наиболее технологически ориентированных направлениях подготовки педагогическое сообщество пока не готово признать за генеративной моделью статус, эквивалентный статусу традиционных средств художественного выражения (Чебыкина, 2024). Преподаватели направления «Художественное образование и педагогика» занимают промежуточную позицию, что объяснимо двойственностью их профессиональной роли: они одновременно являются носителями

художественной традиции и специалистами в области методики обучения, что побуждает их к более рефлексивному отношению к технологическим инновациям. Среднее значение по позиции «допустимо только на этапе поиска идей» по всем трем группам составляет 33,0%, что указывает на преобладание компромиссной стратегии – принятие технологии при сохранении контроля над ее ролью в творческом процессе.

Существенный интерес представляет вопрос о том, как генеративные технологии влияют на восприятие авторства и творческой субъектности – категорий, которые в педагогике изобразительного искусства традиционно выполняют системообразующую функцию. Понимание авторства определяет критерии оценивания, логику формирования портфолио, принципы организации выставочной и проектной деятельности студентов. Появление технологии, способной генерировать визуально сложные и эстетически привлекательные образы без непосредственного ручного участия человека, ставит вопрос о границах авторства с остротой, не характерной для предыдущих технологических сдвигов в области искусства (Козорезенко, 2016). Результаты изучения субъективных представлений респондентов об авторстве в условиях использования генеративного ИИ отражены в нижеследующих данных (табл. 3).

Таблица 3. Оценка респондентами степени авторства в различных сценариях использования генеративного ИИ, средний балл по 10-балльной шкале

Сценарий творческой работы	Студенты (n=166)	Преподаватели (n=48)	Разница
Полностью ручная работа без использования ИИ	9,73	9,88	0,15
Использование ИИ для генерации референсов с последующей ручной реализацией	8,41	8,17	0,24
Генерация ИИ-эскиза с существенной ручной доработкой	6,87	5,42	1,45
Комбинирование и редактирование нескольких ИИ-генераций	4,23	2,94	1,29
Генерация итогового изображения по детальному текстовому запросу	3,16	1,73	1,43
Генерация изображения по минимальному запросу без доработки	1,52	0,81	0,71

Распределение оценок выявляет несколько закономерностей, существенных для педагогической интерпретации. Во-первых, обе группы респондентов единодушны в признании максимальной степени авторства за полностью ручной работой – средние баллы 9,73 и 9,88 практически совпадают, разница составляет лишь 0,15 балла. Это свидетельствует о сохранении в художественном образовательном сообществе устойчивого ценностного ядра, связывающего авторство с непосредственным телесным действием. Во-вторых, по мере возрастания роли генеративной модели в итоговом продукте оценки авторства снижаются в обеих группах, однако скорость этого снижения различается: преподаватели «обесценивают» авторство быстрее, чем студенты. Наибольший разрыв в оценках наблюдается в сценарии генерации ИИ-эскиза с последующей ручной доработкой – 1,45 балла, что указывает на принципиально различное понимание границы, за которой вклад автора становится недостаточным.

Средний балл по всем сценариям для студенческой группы составляет 5,65, для преподавательской – 4,83. Разность в 0,82 балла статистически отражает более либеральное отношение студентов к смешанным формам творчества, что, вероятно, связано с их большей погруженностью в цифровую среду и отсутствием длительного опыта работы в рамках исключительно аналоговых техник. Показательно, что сценарий генерации по минимальному запросу без доработки получает крайне низкие оценки в обеих группах – 1,52 и 0,81 соответственно, – что демонстрирует консенсус относительно нижней границы авторства: простое формулирование запроса нейросети не воспринимается как творческий акт ни студентами, ни преподавателями. Отношение максимальной оценки к минимальной

составляет 6,4 для студентов и 12,2 для преподавателей, что количественно отражает более категоричную позицию педагогов в оценке полярных сценариев.

Отдельного рассмотрения заслуживает проблема трансформации критериев оценивания учебных работ в условиях, когда значительная часть студентов в той или иной форме использует генеративные технологии. Традиционная система оценивания в художественном образовании опиралась на совокупность параметров, включающих техническое мастерство, композиционную грамотность, оригинальность замысла и качество его реализации. Проникновение генеративных инструментов в учебный процесс делает часть этих критериев проблематичными, поскольку техническое мастерство может быть «имитировано» нейросетью, а оригинальность замысла оказывается неотделимой от способности сформулировать продуктивный запрос (Айзенберг, 2008). Преподаватели вынуждены вырабатывать новые подходы к оцениванию, и степень готовности к такому пересмотру существенно варьирует. Данные о восприятии преподавателями необходимости изменения критериев оценивания сведены в нижеследующем обобщении (табл. 4).

Таблица 4. Распределение мнений преподавателей о необходимости пересмотра критериев оценивания учебных работ в связи с распространением генеративного ИИ, % (n=48)

Позиция преподавателя	Стаж до 10 лет (n=14)	Стаж 10–20 лет (n=19)	Стаж более 20 лет (n=15)
Критерии должны остаться прежними	14,3	31,6	53,3
Нужно добавить критерий прозрачности использования ИИ	57,1	47,4	33,3
Следует оценивать качество взаимодействия с ИИ	42,9	21,1	6,7
Необходимо разделить задания на «с ИИ» и «без ИИ»	35,7	52,6	46,7
Нужно полностью пересмотреть систему оценивания	21,4	10,5	6,7

Зависимость позиции от стажа работы проявляется весьма отчетливо. Более половины преподавателей со стажем свыше 20 лет (53,3%) считают, что критерии оценивания должны остаться прежними, тогда как среди молодых преподавателей эту позицию разделяют лишь 14,3%. Разница в 39,0 процентных пунктов является одним из наиболее выраженных расхождений во всем массиве полученных данных. Обратная тенденция прослеживается в отношении критерия качества взаимодействия с ИИ: 42,9% преподавателей со стажем до 10 лет готовы оценивать эту компетенцию, тогда как среди педагогов с максимальным стажем – лишь 6,7%. Средняя доля приверженцев разделения заданий на категории «с ИИ» и «без ИИ» по трем стажевым группам составляет 45,0%, что делает эту стратегию наиболее широко разделяемым компромиссным решением. Важно отметить, что данные позиции не являются взаимоисключающими – один преподаватель мог выбрать несколько вариантов, что объясняет превышение суммы показателей над 100% в каждом столбце.

Проблема выбора стратегии оценивания тесно связана с более широким вопросом о том, какие компетенции должны формироваться у выпускника художественного направления в условиях технологически измененной среды (Писаренко, 2015). Если ранее иерархия компетенций была относительно стабильной – ручное мастерство, визуальная грамотность, композиционное мышление, способность к самостоятельному творческому высказыванию, – то сейчас эта иерархия подвергается пересмотру, причем направления пересмотра различаются в зависимости от позиции участника образовательного процесса.

Анализ данных о формах самостоятельной творческой работы студентов с использованием генеративного ИИ выявляет еще одну значимую тенденцию, которая может быть обозначена как «итеративный диалог» – практика многократного уточнения запроса и последующей оценки полученного результата с целью приближения к задуманному образу. Этот процесс, по сути, представляет собой

новую форму художественного мышления, в которой традиционное взаимодействие «рука – материал – глаз» замещается взаимодействием «замысел – вербализация – оценка – уточнение» (Турбовской, 2017). Ряд преподавателей отмечает, что студенты, систематически практикующие итеративный диалог с генеративной моделью, демонстрируют более развитые навыки вербализации визуальных замыслов и критического анализа изображений, хотя это не всегда коррелирует с улучшением ручных изобразительных навыков.

Представления студентов о роли генеративного ИИ в их будущей профессиональной деятельности также претерпевают существенную эволюцию по мере продвижения по образовательной траектории. Зафиксировать эту динамику позволяют данные о прогнозируемой частоте использования генеративных инструментов в профессиональной практике после окончания обучения (табл. 5).

Таблица 5. Прогнозируемая студентами частота использования генеративного ИИ в будущей профессиональной деятельности по курсам обучения, % от числа респондентов

Прогнозируемая частота использования	1 курс (n=52)	2 курс (n=44)	3 курс (n=39)	4 курс и магистратура (n=31)
Не буду использовать вообще	23,1	13,6	5,1	3,2
Буду использовать редко, только для отдельных задач	30,8	25,0	20,5	12,9
Буду использовать регулярно как вспомогательный инструмент	28,8	38,6	43,6	45,2
Буду использовать постоянно как основной рабочий инструмент	9,6	15,9	23,1	29,0
Затрудняюсь ответить	7,7	6,8	7,7	9,7

Динамика прогнозов демонстрирует устойчивое смещение от отказа к интеграции по мере профессионального взросления студентов. Доля тех, кто не намерен использовать генеративный ИИ в будущей работе, сокращается с 23,1% на первом курсе до 3,2% в старшей группе – снижение почти в семь раз. Одновременно доля студентов, планирующих постоянное использование ИИ в качестве основного рабочего инструмента, возрастает от 9,6 до 29,0%. Суммарная доля тех, кто прогнозирует регулярное или постоянное использование, составляет 38,4% на первом курсе и 74,2% в старшей группе, что свидетельствует о формировании устойчивой установки на интеграцию технологии в профессиональную практику. Доля затруднившихся с ответом остается стабильной и колеблется от 6,8 до 9,7%, что указывает на относительно четкую определенность позиций большинства респондентов.

Сопоставление данных о текущем использовании и прогнозируемом будущем использовании выявляет интересный парадокс. Студенты старших курсов, которые в меньшей степени применяют генеративный ИИ для получения итогового продукта в учебном контексте, одновременно прогнозируют его наиболее интенсивное использование в профессиональной деятельности (Айнштейн, 2000). Это может объясняться тем, что к старшим курсам формируется более дифференцированное понимание различий между учебной задачей и профессиональной: учебная задача нацелена на формирование компетенций, и потому замена ручной работы автоматической генерацией воспринимается как контрпродуктивная, тогда как профессиональная задача ориентирована на результат и допускает оптимизацию процесса. Разница между показателями «генерация итогового изображения» в учебном контексте (6,5% для старших курсов) и «постоянное использование как основной инструмент» в профессиональном прогнозе (29,0%) составляет 22,5 процентного пункта и наглядно иллюстрирует это расхождение.

Важным наблюдением, вытекающим из совокупности полученных данных, является неоднородность процессов трансформации на различных уровнях педагогической системы. Если на уровне учебных практик студентов генеративный ИИ уже де-факто интегрирован в рабочий процесс, то на уровне институциональных норм – учебных планов, фондов оценочных средств, формулировок компетенций – изменения происходят со значительным запаздыванием. Эта асинхронность создает зону

неопределенности, в которой преподаватель вынужден принимать решения без четкой нормативной опоры, руководствуясь собственным профессиональным суждением (Кашекова, 2021). Ситуация осложняется тем, что скорость технологических изменений существенно превышает скорость обновления образовательных программ: к моменту, когда программа успевает адаптироваться к одному поколению генеративных моделей, на рынке уже появляется следующее, с принципиально иными возможностями.

Педагогическая рефлексия над ролью генеративного ИИ в художественном образовании позволяет выделить три качественно различных модели, которые можно обозначить как инструментальную, диалогическую и партнерскую. В инструментальной модели ИИ воспринимается как технический помощник, не влияющий на содержание и структуру творческого процесса, — нечто вроде усовершенствованного поискового механизма или генератора случайных комбинаций. В диалогической модели ИИ выступает собеседником, ответы которого стимулируют рефлекссию автора и помогают уточнить замысел через серию итераций. В партнерской модели ИИ рассматривается как соучастник творческого процесса, вклад которого не может быть полностью предсказан или контролирован автором и который привносит в произведение элемент неожиданности и новизны (Булатова, 2005). Распределение этих моделей в сознании участников образовательного процесса неравномерно и определяется множеством факторов — от индивидуального художественного опыта до институционального контекста.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что процесс перехода от инструментальной модели к партнерской не является линейным и однонаправленным. Скорее, речь идет о формировании у каждого участника образовательного процесса индивидуального «профиля взаимодействия» с генеративными технологиями, в котором элементы всех трех моделей могут сосуществовать и актуализироваться в зависимости от конкретной задачи (Кудрина, 2011). Студент может использовать ИИ инструментально при выполнении рутинных учебных заданий, диалогически — при работе над курсовым проектом, и партнерски — в свободном экспериментальном творчестве. Именно способность осознанно переключаться между моделями взаимодействия представляется одной из ключевых компетенций, формирование которой приобретает значимость в обновленной педагогической логике.

Анализ числовых данных позволяет также обратить внимание на то, что различия между позициями студентов и преподавателей, хотя и являются статистически заметными, не носят характера принципиального противостояния. Средняя разница в оценках авторства между двумя группами не превышает полутора баллов ни в одном из рассмотренных сценариев, что указывает на существование общего ценностного основания, объединяющего участников образовательного процесса. Это основание может быть описано как убежденность в необходимости осознанного и рефлексивного отношения к технологии, в отличие от слепого ее принятия или категорического отвержения (Велтистов, 2006). Расхождения касаются скорее конкретных границ и условий допустимого использования, чем фундаментальных принципов.

Совокупность полученных эмпирических данных и их соотнесение с теоретическими положениями, представленными в современной литературе, позволяют зафиксировать ряд устойчивых тенденций. Генеративный ИИ входит в практику художественного образования не как внешний дестабилизирующий фактор, а как элемент, постепенно встраивающийся в существующую систему отношений между преподавателем, студентом и предметом деятельности. Скорость и характер этого встраивания определяются прежде всего дисциплинарной культурой конкретного направления подготовки и уровнем профессиональной зрелости обучающегося. В направлениях с сильной академической традицией процесс интеграции протекает медленнее и сопровождается большей степенью рефлексии, тогда как в проектно-ориентированных направлениях технология принимается быстрее, но с меньшей глубиной осмысления педагогических последствий.

Значимым результатом является обнаружение того, что сам характер использования генеративного ИИ трансформируется по мере профессионального становления студента, эволюционируя от подмены собственного труда к его обогащению. Эта трансформация не является автоматической — она требует целенаправленного педагогического сопровождения, включающего

обсуждение границ авторства, организацию рефлексивных практик и создание учебных ситуаций, в которых студент может осознанно выбирать стратегию взаимодействия с технологией. Отсутствие такого сопровождения, как показывают косвенные данные, приводит к закреплению поверхностных моделей использования, не способствующих профессиональному развитию.

Заключение

Наблюдаемая трансформация логики преподавания изобразительного искусства в условиях распространения генеративных технологий представляет собой многоуровневый процесс, затрагивающий не только методические приемы и организационные формы учебной работы, но и глубинные ценностные основания, на которых строится художественное образование. Эмпирические данные, полученные в ходе анкетирования 214 респондентов из 11 образовательных организаций, демонстрируют, что генеративный ИИ уже не может рассматриваться как экзотическая технологическая новинка – он стал повседневным элементом учебной и творческой практики для абсолютного большинства студентов, при этом характер его использования существенно различается в зависимости от этапа обучения и направления подготовки.

Обнаруженная динамика сценариев использования – от замещающего к дополняющему и далее к аналитическому – свидетельствует о наличии естественной эволюции взаимоотношений студента с генеративной технологией, которая в определенной степени воспроизводит логику профессионального взросления. Первокурсники, еще не обладающие достаточным арсеналом ручных навыков и концептуальных инструментов, склонны видеть в ИИ источник готовых решений; студенты старших курсов и магистранты переосмысливают его функцию, переводя взаимодействие в плоскость эскизирования, стилистического экспериментирования и критического анализа. Показатель обращения к генеративным моделям для аналитических целей возрастает от 11,5% на первом курсе до 48,4% в старшей группе, и этот рост отражает не столько изменение самой технологии, сколько изменение способности человека осмысленно с ней работать.

Педагогическое сообщество находится в состоянии активного поиска адекватных стратегий реагирования на новую реальность. Разброс позиций – от полного запрета до признания ИИ полноправным творческим инструментом – оказался значительным и коррелирующим как с направлением подготовки, так и со стажем педагогической работы. Преподаватели со стажем свыше 20 лет в три с лишним раза чаще высказываются за сохранение прежних критериев оценивания по сравнению с молодыми коллегами, однако эта разница не сводится к консерватизму или новаторству – она отражает различия в педагогическом опыте, художественных убеждениях и понимании целей образовательного процесса. Наиболее перспективной представляется стратегия, предполагающая не унифицированное решение, а дифференцированный подход, в котором степень допустимости и формы использования генеративных инструментов определяются конкретным педагогическим контекстом – уровнем подготовки студентов, характером учебной задачи, дисциплинарной спецификой.

Полученные данные об оценке авторства в условиях использования ИИ фиксируют наличие общей ценностной рамки, разделяемой и студентами, и преподавателями: обе группы связывают авторство с осознанным творческим вкладом и отказывают в нем случаям механического применения технологии. Средние баллы по шкале авторства составили 5,65 для студентов и 4,83 для преподавателей, разница в 0,82 балла отражает несколько более либеральное восприятие молодого поколения, но не свидетельствует о ценностном разрыве. Эта общая основа создает предпосылки для конструктивного диалога о месте генеративных технологий в образовательном процессе – диалога, который может стать продуктивным, если будет строиться не на запретах или безусловном принятии, а на совместной рефлексии о природе творчества и условиях его развития.

Формирование способности к осознанному выбору модели взаимодействия с генеративным ИИ – инструментальной, диалогической или партнерской – в зависимости от контекста и задачи представляется одной из значимых образовательных целей, которая органично вписывается в логику компетентностного подхода. Художник, способный критически оценивать возможности и ограничения генеративных моделей, использовать их для обогащения собственного творческого процесса и при этом

сохранять осознанный контроль над авторским высказыванием, обладает существенным профессиональным преимуществом по сравнению как с тем, кто полностью отвергает новые технологии, так и с тем, кто некритично делегирует им творческие функции. Движение от «учебного инструмента» к «партнеру по творчеству» не отменяет необходимости формирования фундаментальных художественных компетенций, но переопределяет контекст, в котором эти компетенции развиваются и применяются.

Список литературы

1. Айзенберг А.Я. Еще раз о педагогике искусства и искусстве педагога // Педагогика. 2008. № 5. С. 113-115.
2. Айнштейн В. Преподаватель и студент: искусство общения // Высшее образование в России. 2000. № 6. С. 85-91.
3. Бондаренко Т. Урок искусства: «встреча живого с живым» // Искусство в школе. 2008. № 3. С. 16-20.
4. Булатова О.С. О роли художественного начала в педагогической деятельности // Педагогика. 2005. № 3. С. 53-60.
5. Велтистов М.Е. О развитии творческого воображения учителя изобразительного искусства // Дополнительное образование и воспитание. 2006. № 3. С. 42-47.
6. Галкин Д.В., Куклина А.Ю. Сверхъестественно безвременные или братья по современности? Современное искусство в классическом университете // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2019. № 36. С. 49-59.
7. Иконников А.И. Развитие неявных личностных, субъективных знаний у студентов художественных вузов // Научное мнение. 2015. № 10-2. С. 66-75.
8. Кашекова И. «Каждый предмет преподавать как искусство...» – возможно ли это? // Искусство в школе. 2021. № 3. С. 2-4.
9. Козорезенко П.П. Роль наставника в учебном процессе // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник РГХПУ им. С.Г. Строганова. 2016. № 4. С. 38-50.
10. Кудрина Е.Л. Вузы культуры и искусств в подготовке креативного специалиста для творческих индустрий // Школьная библиотека. 2011. № 6-7. С. 57-62.
11. Писаренко Ю.Г. О самостоятельной работе ученика-пианиста // Образование в сфере искусства. 2015. № 3(6). С. 95-104.
12. Селиванов Н.Л. О свободных искусствах и школьном тупике. Археология понятий, манифест и итальянский опыт // Педагогика искусства. 2010. № 4. С. 50-60.
13. Семишкурова Н.В. Воспитательное значение художественно-литературного творчества в школьной студии «Истоки» // Педагогический поиск. 2015. № 6. С. 15-21.
14. Турбовской Я.С. И.Я. Лернер – гражданин и выдающийся исследователь // Журнал педагогических исследований. 2017. Т. 2. № 5. С. 1-11.
15. Чебыкина Т. Воспитание искусством // Искусство в школе. 2024. № 4. С. 39-41.

From «educational tool» to «creative partner»: observations on how generative AI changes the logic of teaching in the field of fine arts

Jiang Gao

Department Head of Painting, Associate Professor
China Xinjiang Normal University
Urumqi, China
741373965@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.02.2026

Accepted 24.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/m2143-5683-0119-s

EDN VZHLLG

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 transformation of pedagogical logic in the field of fine arts under the influence of generative artificial intelligence technologies reflects fundamental changes in the understanding of the creative process, authorship, and the professional formation of the artist in a digital environment. A gradual transition is observed from the perception of generative models primarily as auxiliary tools for the visualization of ideas or the generation of references toward their interpretation as a full-fledged creative partner capable of introducing elements of surprise, stimulating reflection, and expanding the boundaries of stylistic experimentation. Analysis of interaction dynamics demonstrates that at the initial stages of training, substitutive scenarios predominate in which technologies are used to produce a final image, whereas progression to senior courses and master's programs strengthens an orientation toward iterative dialogue, preliminary sketching, critical analysis of compositional and coloristic decisions, and the creation of auxiliary textures and elements. This testifies to the formation of a more mature professional approach in which technology enriches rather than replaces the author's work. Pedagogical attitudes exhibit significant differentiation depending on disciplinary affiliation and teaching experience: representatives of the academic tradition in fine arts more frequently adhere to restrictive positions, while fields of design and visual communications are dominated by an integrative perspective that presupposes the inclusion of generative tools at various stages of work. Assessments of the degree of authorship in hybrid creative forms reveal a shared value foundation uniting instructors and students, according to which maximum creative agency is preserved with substantial manual elaboration, and minimum authorship occurs with simple prompt formulation without further intervention – although students demonstrate a somewhat more liberal attitude toward hybrid practices compared with educators. Revision of the criteria for evaluating academic works becomes inevitable, as traditional parameters of technical mastery and originality require supplementation by such aspects as transparency in technology use, the quality of interaction with the model, and the ability to make conscious choices among instrumental, dialogic, and partnership models of collaboration. These models coexist in individual interaction profiles, becoming salient depending on task context, which underscores the need to develop reflective competencies enabling the artist to maintain control over the creative statement amid accelerating technological change. The asynchrony between the rapid evolution of generative systems and the updating of institutional norms in educational programs creates a zone of pedagogical uncertainty requiring substantive reflection on the place of technology in the logic of artistic education without abandoning fundamental competencies in manual craftsmanship, visual literacy, and conceptual thinking. The observations presented make it possible to establish the article's main content, evaluate its significance for the rethinking of methodological approaches in art pedagogy, and make an informed decision about consulting the full text for in-depth acquaintance with specific trends and their pedagogical implications.

Keywords

generative AI, fine arts, pedagogical logic, authorship, creative partnership.

References

1. Aizenberg A.Ya. Once again about the pedagogy of art and the art of the teacher // Pedagogy. 2008. № 5. pp. 113-115.

2. Ainstein V. Teacher and student: the art of communication // Higher education in Russia. 2000. № 6. pp. 85-91.
3. Bondarenko T. Art lesson: «meeting the living with the living» // Art at school. 2008. № 3. pp. 16-20.
4. Bulatova O.S. On the role of the artistic principle in pedagogical activity // Pedagogy. 2005. № 3. pp. 53-60.
5. Veltistov M.E. On the development of the creative imagination of a teacher of fine arts // Additional education and upbringing. 2006. № 3. pp. 42-47.
6. Galkin D.V., Kuklina A.Y. Supernaturally timeless or modern brothers? Contemporary art at the classical University // Tomsk State University bulletin. Cultural studies and art criticism. 2019. № 36. pp. 49-59.
7. Ikonnikov A.I. The development of implicit personal, subjective knowledge among students of art universities // Scientific opinion. 2015. № 10-2. pp. 66-75.
8. Kashekova I. «Teaching every subject as an art...» – is it possible? // Art at school. 2021. № 3. pp. 2-4.
9. Kozorezenko P.P. The role of a mentor in the educational process // Decorative art and the subject-spatial environment // Stroganov Russian State Pedagogical University bulletin. 2016. № 4. pp. 38-50.
10. Kudrina E.L. Universities of culture and arts in the training of a creative specialist for creative industries // The school library. 2011. № 6-7. pp. 57-62.
11. Pisarenko Yu.G. On the independent work of a piano student // Education in the field of art. 2015. № 3(6). pp. 95-104.
12. Selivanov N.L. On liberal arts and the school impasse. The Archaeology of concepts, the Manifesto and the Italian Experience // Pedagogy of art. 2010. № 4. pp. 50-60.
13. Semishkurova N.V. The educational significance of artistic and literary creativity in the school studio «Istoki» // Pedagogical search. 2015. № 6. pp. 15-21.
14. Turbovskaya Ya. S.I.Ya. Lerner is a citizen and an outstanding researcher // Journal of Pedagogical Research. 2017. Vol. 2. № 5. pp. 1-11.
15. Chebykina T. Education by art // Art at school. 2024. № 4. pp. 39-41.

Сравнительный анализ культурно-образовательных условий развития детского вокального искусства в системах музыкального образования Китая и России

Цянь Шао

Специалист-эксперт

Алтайский государственный университет культуры

Барнаул, Россия

shaoqian@mail.ru

ORCID 0009-0002-5409-8202

Поступила в редакцию 03.02.2026

Принята 18.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 374.3

DOI 10.25726/e2719-5939-3732-p

EDN OUTARO

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В условиях глобализации и культурного обмена важно сохранять национальную самобытность и развивать детское вокальное искусство в разных образовательных системах. Сравнительный анализ условий развития детского вокального искусства в Китае и России изучен недостаточно, что мешает создавать эффективные стратегии интеграции лучших национальных практик и формировать универсальные подходы к развитию творческого потенциала детей. Провести сравнительный анализ условий развития детского вокального искусства в системах музыкального образования Китая и России, определить основные различия и сходства, а также предложить рекомендации по улучшению образовательных стратегий. Исследование основано на теоретическом анализе научной и учебно-методической литературы, сравнительном и контент-анализе образовательных программ и педагогических подходов, а также изучении нормативных документов и публикаций за последние пять лет. Основное внимание уделялось сопоставлению структур образовательных систем, анализу программ и выявлению ключевых факторов развития детского вокального искусства в Китае и России. В обеих странах музыкальное образование важно для развития творческого потенциала детей и сохранения культурных традиций. Обнаружены различия в образовательной политике, методах преподавания и внедрении новых технологий. В Китае стремятся внедрять западные стандарты, а в России делают упор на сохранение академических традиций и преемственность педагогических школ. Исследование позволило предложить рекомендации по сочетанию инновационных и традиционных подходов, развитию обмена педагогическим опытом и обеспечению равного доступа к качественному музыкальному образованию. Такой сравнительный анализ помогает развивать научный диалог и создавать эффективные модели развития детского вокального искусства.

Ключевые слова

детское вокальное искусство; музыкальное образование; культурно-образовательные условия; Китай; Россия; сравнительный анализ; образовательные программы; педагогические технологии; творческий потенциал.

Введение

Современное развитие детского вокального искусства зависит от качества и особенностей национальных систем музыкального образования, которые формировались под влиянием исторических,

социокультурных и экономических факторов. Китай и Россия имеют богатые музыкальные традиции, опыт воспитания молодых исполнителей и разные образовательные модели. В Китае музыкальное образование часто реформировалось, сочетая традиционные и западные практики. В России сложилась сильная академическая школа, где сохраняются педагогические традиции и ищутся новые методы обучения. Несмотря на различия, обе страны показывают высокий уровень развития детского вокального искусства, внедряют современные педагогические технологии и стремятся к международному сотрудничеству. Однако каждая страна сталкивается с вызовами: сохранение культурной идентичности, баланс между традициями и инновациями, преодоление региональных различий, обеспечение равного доступа к образованию и адаптация к глобальным тенденциям. Важно анализировать факторы, которые помогают развивать творческий потенциал детей, и искать эффективные модели музыкального образования, сочетающие национальные особенности с общими принципами развития личности.

В научной литературе отмечается важность системного анализа факторов образования, влияющих на развитие профессиональных навыков и творческого потенциала детей (Ван С., 2024; Кузнецова, Юй Ян, 2023; Чжэю Ли, 2023). Качество музыкального образования связано с культурной средой, историческими традициями и уровнем государственной поддержки. В последние годы растет интерес к гармонизации национальных образовательных систем с мировыми стандартами, чтобы повысить конкурентоспособность выпускников и расширить возможности для творческой самореализации детей. Однако сравнительный анализ условий развития детского вокального искусства в Китае и России пока недостаточно изучен, несмотря на отдельные исследования по каждой стране. Недостаток комплексных сравнительных работ мешает создавать универсальные рекомендации для педагогов и руководителей, что затрудняет обмен опытом и интеграцию лучших практик. Поэтому данное исследование актуально: оно направлено на выявление сходств и различий в образовательных моделях, оценку их влияния на развитие детского вокального искусства и выработку рекомендаций по совершенствованию образовательных стратегий с учетом современных вызовов.

Цель исследования: провести всесторонний сравнительный анализ культурно-образовательных условий развития детского вокального искусства в системах музыкального образования Китая и России, выявить их особенности, оценить эффективность существующих моделей и предложить рекомендации по совершенствованию образовательных подходов с учетом современных мировых тенденций.

Задачи исследования:

1. Описать исторические и социокультурные предпосылки формирования систем музыкального образования в Китае и России, выявить ключевые этапы их становления и развития, а также влияние политических и экономических изменений на образовательные практики.
2. Проанализировать образовательные программы и методические подходы в обучении детскому вокалу, уделить внимание различиям в структуре, содержании, используемых технологиях и педагогических традициях.
3. Сравнить организацию учебного процесса и условия для развития творческого потенциала детей, рассмотреть вопросы доступности образования, материально-технического обеспечения, квалификации педагогических кадров и роли семьи.
4. Выявить проблемы и перспективы развития детского вокального искусства в каждом из исследуемых контекстов, проанализировать внешние и внутренние факторы, влияющие на успешность реализации образовательных программ.
5. Сформулировать предложения по интеграции лучших практик для повышения эффективности музыкального образования, а также разработать рекомендации для педагогов, администраторов, государственных органов и других заинтересованных сторон.

Проведённое исследование восполняет существенный пробел в сравнительных работах, способствует развитию научного диалога между российскими и китайскими школами и формирует основу для дальнейших эмпирических и прикладных исследований в области музыкального образования детей.

Материалы и методы исследования

В настоящем исследовании применялись разнообразные методы сбора и анализа данных, что позволило обеспечить комплексный и всесторонний характер исследования. Основными методологическими подходами стали теоретический анализ, сравнительный анализ, контент-анализ, а также методы синтеза, обобщения и систематизации информации, полученной из современных отечественных и зарубежных научных публикаций, учебно-методических материалов, официальных документов и отчетов, посвященных проблемам музыкального образования и развитию детского вокального искусства в Китае и России (Ван С., 2024; Хань, 2022; Чжэю Ли, 2023).

Первым этапом являлось углубленное изучение научной, учебно-методической и справочной литературы по вопросам организации вокального образования в двух странах, анализ нормативных документов, государственных стандартов, образовательных программ, а также публикаций в рецензируемых журналах за последние пять лет (Ван Ч.Ч., 2024; Ван Ч.Ч., Чжан Ц., 2022; Чжэю Ли, 2023; Ян, 2025).

Второй этап включал сопоставление основных параметров образовательных систем: структуры учебных заведений (детские музыкальные школы, специализированные учреждения, кружки и студии при центрах дополнительного образования), содержания программ, используемых методик обучения, роли культурно-исторического наследия, традиций и инновационных подходов к развитию вокальных способностей у детей. В исследовании анализировались как федеральные, так и региональные особенности организации учебного процесса, что позволило выявить спектр различий и сходств между Китаем и Россией. Оценивались также механизмы взаимодействия образовательных учреждений с родителями, культурными сообществами и органами государственной власти.

Третий этап был посвящен выявлению и систематизации факторов, способствующих успешному развитию детского вокального искусства, а также барьерам, с которыми сталкиваются педагоги, обучающиеся и их семьи в каждом национальном контексте. Для этого проводился анализ публикаций по вопросам социальной поддержки, кадрового обеспечения, материально-технической базы, доступности образовательных ресурсов, а также особенностей взаимодействия музыкального образования с другими сферами культуры и искусства. Были рассмотрены примеры успешных образовательных практик, реализуемых в ведущих музыкальных школах обеих стран.

Особое внимание уделялось работам, содержащим результаты сравнительных исследований, а также анализу опыта внедрения инновационных педагогических технологий, цифровых образовательных платформ, дистанционных форм обучения, а также программ межкультурных обменов между российскими и китайскими музыкальными школами и вузами (Кузнецова, Юй Ян, 2023; Чжэю Ли, 2023; Юй Ян, 2023). Приоритет отдавался современным публикациям в ведущих отечественных и международных журналах, что позволило обеспечить актуальность, объективность и научную обоснованность выводов.

Использование комплексного подхода, сочетание различных методов анализа, а также учет многоуровневых факторов образовательной среды позволили выявить наиболее значимые культурно-образовательные условия, влияющие на формирование и развитие детского вокального искусства в Китае и России, а также определить перспективные направления интеграции лучших практик в образовательный процесс. Кроме того, исследование опиралось на принципы междисциплинарности и межкультурного диалога, что способствовало формированию целостного представления о проблематике развития вокального искусства детей.

Результаты и обсуждение

В Китае и России формирование и эволюция систем детского музыкального образования происходили в различных культурно-исторических условиях, что предопределило специфику педагогических подходов и содержание образовательных программ. Китай с древнейших времен развивал вокальное искусство в тесной связи с театральными, оперными и народными традициями. Особое значение в становлении китайской вокальной школы имели жанры пекинской оперы, местные формы народных песен, а также уникальные техники исполнения, передававшиеся из поколения в

поколение в рамках семейных и профессиональных сообществ. В XX веке в Китае начался активный процесс модернизации музыкального образования: открывались специализированные учебные заведения, внедрялись элементы западной академической системы, расширялся репертуар за счет интеграции европейских произведений. После реформ 1980-1990-х годов усилилось влияние международных стандартов и появилось стремление к формированию многоуровневой системы музыкальных школ, лицеев, факультетов консерваторий, что позволило повысить качество подготовки юных вокалистов и создать условия для их участия в международных конкурсах.

В России формирование системы музыкального образования происходило под влиянием западноевропейских и отечественных академических традиций, начиная с XIX века. Создание первых музыкальных школ и консерваторий, развитие хоровых обществ, государственная поддержка музыкального воспитания детей – все эти факторы способствовали становлению уникальной педагогической школы. В советский период большое внимание уделялось массовому музыкальному образованию, формированию широкого круга музыкально-эстетических компетенций, развитию системы детских музыкальных школ и школ искусств, где особое место занимало вокальное направление. Сохранилась и усилилась преемственность поколений педагогов, а также ориентация на развитие профессионального исполнительского мастерства и индивидуальности каждого ребенка. Особенности историко-культурного развития России обусловили высокий уровень академической подготовки, обилие хоровых коллективов, разнообразие методических школ и широкое распространение интегрированных образовательных программ, сочетающих вокал с изучением музыкальной литературы, сольфеджио, сценической культуры.

В Китае детское вокальное образование реализуется на базе музыкальных школ, кружков дополнительного образования, а также в рамках общеобразовательных учреждений с углубленным изучением искусств (Ван Ч.Ч., 2024; Ван Ч.Ч., Чжан Ц., 2022; Ян, 2025). В последние десятилетия наблюдается значительное увеличение числа специализированных учреждений, работающих по программам ранней профессиональной ориентации, что позволяет выявлять и поддерживать талантливых детей с раннего возраста (Ван Юань, 2024; Ян, 2025). Программы обучения, как правило, включают освоение как национального, так и западного вокального репертуара, что способствует расширению кругозора и формированию универсальных исполнительских навыков (Ли, Тагильцева, 2024; Сун, 2022; Юй Я., 2024). Значительное место в образовательном процессе занимают групповые и индивидуальные занятия, мастер-классы с приглашенными педагогами, участие в конкурсах и фестивалях. Особое внимание уделяется развитию дыхательных и артикуляционных навыков, сценическому движению, формированию сценической уверенности, а также развитию музыкального слуха и чувству ансамбля (Хань, 2022; Чжоу Ян и др., 2024). Кроме того, в последние годы активно внедряются цифровые образовательные платформы для дистанционного обучения и самостоятельной работы детей (Суй, 2022; Тагариева, Хуан, 2024; Ян, 2025).

В России образовательная траектория для юных вокалистов строится через систему детских музыкальных школ и школ искусств, где значительное внимание уделяется академическому вокалу, хоровому пению, сольфеджио, музыкальной литературе и развитию творческой индивидуальности ребенка. Характерной особенностью российской системы является многоуровневая программа обучения, включающая начальное, среднее и дополнительное образование, с возможностью дальнейшего поступления в средние специальные и высшие музыкальные учебные заведения. Программы обучения строятся на сочетании индивидуальных уроков, групповых занятий, хоровой практики и участия в творческих коллективах. Большое внимание уделяется формированию исполнительской дисциплины, развитию сценической культуры, навыков самоанализа и рефлексии. В ряде регионов России реализуются экспериментальные и авторские программы, направленные на интеграцию новых педагогических технологий, расширение репертуара за счет включения произведений мировой музыкальной культуры и активное привлечение детей к участию в межрегиональных и международных проектах.

В Китае в последние годы четко прослеживается тенденция к интеграции традиционных музыкальных техник, таких как работа с фольклорным материалом, специфическими приемами

дыхания, артикуляцией, особенностями национального вокального звукоизвлечения, с современными западными методиками (Ляо, 2023; Сун, 2022; Юй Я., 2024; Feng, 2023). В образовательный процесс активно внедряются инновационные технологии: используется широкий спектр вокальных тренажеров, специализированных приложений для анализа голоса, программ для самостоятельной работы и онлайн-обмена с педагогами (Сюй, 2022; Тагариева, Хуан, 2024; Ян, 2025). Значительное внимание уделяется индивидуализации программ под уровень развития каждого ребенка, что достигается за счет гибкой структуры курсов, возможности выбора репертуара и регулярного проведения промежуточных аттестаций (Ван Юань, 2024; Лэй Ц., 2025; Ян, 2025). Кроме того, в Китае стимулируется межшкольное и межрегиональное взаимодействие, организуются совместные концерты, конкурсы, творческие лаборатории, что способствует обмену опытом и развитию сетевого сотрудничества между педагогами (Ван С., 2024; Чжэю Ли, 2023; Юй Ян, 2023).

В России акцент делается на классической школе вокала, авторских методиках отечественных педагогов (например, система В.В. Емельянова, Е.А. Фрид), а также на использовании интегративных подходов, сочетающих занятия вокалом с развитием общей музыкальности, сценической культуры и коммуникативных навыков. В образовательную практику внедряются элементы психолого-педагогической поддержки, формируются индивидуальные образовательные маршруты, учитывающие особенности развития детей и их творческие интересы. Особое место занимает работа с хоровыми коллективами, проведение тематических мастер-классов, участие в образовательных форумах и олимпиадах. В ряде школ используются современные цифровые технологии для анализа вокальных данных, фиксации динамики развития, а также для создания электронных портфолио учащихся. Развивается практика проектной деятельности, в рамках которой дети участвуют в создании музыкальных постановок, разрабатывают собственные творческие проекты и представляют результаты на различных уровнях.

Важнейшими условиями успешного развития детского вокального искусства в обеих странах являются кадровое обеспечение (наличие квалифицированных педагогов), материально-техническая база (оборудованные классы, наличие инструментального сопровождения, современное техническое оснащение), поддержка со стороны семьи и общества, а также активное участие детей в конкурсах, фестивалях, творческих лабораториях и мастер-классах (Ван С., 2024; Хань, 2022; Чжоу Ян и др., 2024).

В Китае дополнительную роль играет государственная поддержка творческих инициатив, развитие системы грантов, стипендий для одаренных детей, а также организация международных обменов и стажировок для педагогов и учащихся (Лэй Ц., 2025; Сюй, 2022; Ян, 2025). В последние годы государство активно инвестирует в строительство новых образовательных учреждений, обновление материально-технической базы, внедрение цифровых платформ для обучения и организации творческих мероприятий (Сюй, 2022; Тагариева, Хуан, 2024; Ян, 2025). В крупных городах Китая развита система специализированных центров и академий, где создаются условия для ранней профессиональной ориентации, участия в национальных и международных конкурсах, а также интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общий образовательный процесс (Ван Юань, 2024; Цзи, 2025; Ян, 2025). Значительное внимание уделяется формированию позитивной образовательной среды, межкультурному общению и поддержке талантливых детей на всех этапах обучения.

В России большое значение имеют традиции музыкального образования, преемственность поколений педагогов, а также развитая система внеклассной деятельности (конкурсы, хоровые коллективы, творческие проекты) (Ван С., 2024; Хань, 2022; Чжэю Ли, 2023). Педагогические коллективы активно взаимодействуют с культурными учреждениями, общественными организациями, родителями, что способствует формированию устойчивого образовательного сообщества. В регионах России реализуются программы поддержки сельских и малых городов, модернизируются существующие школы, внедряются новые формы организации занятий (дистанционные уроки, онлайн-проекты, фестивали в гибридном формате) (Ван С., 2024; Чжэю Ли, 2023). Важное значение придается развитию системы наставничества, организации стажировок для молодых специалистов, а также созданию условий для творческого роста и профессионального развития педагогов (Кузнецова, Юй Ян, 2023; Юй Ян, 2023). В

целом, успешное развитие детского вокального искусства в России базируется на сочетании традиций, инноваций, социальной поддержки и широкой включенности детей в культурную жизнь общества.

В числе основных проблем для обеих стран можно выделить недостаток финансирования отдельных направлений, особенно в регионах с низким уровнем социально-экономического развития, нехватку педагогических кадров, неравномерность доступа к качественному музыкальному образованию в отдаленных и сельских районах, а также вызовы, связанные с цифровизацией образовательного процесса и необходимостью адаптации традиционных методов к новым технологиям (Сюй, 2022; Чэнь, 2025; Шалаева, 2022; Ян, 2025). Кроме того, актуальными остаются вопросы обновления учебно-методических комплексов, внедрения новых форм оценки знаний и мониторинга достижений учащихся, повышения квалификации педагогов и разработки программ профессионального роста (Лэй Ц., 2025; Сюй, 2022; Юй Ян, 2023).

Для Китая одной из центральных проблем остается поиск баланса между сохранением национального культурного кода и интеграцией западных образовательных стандартов, что осложняется многообразием региональных традиций, различиями в уровне развития инфраструктуры и образовательных ресурсов. В ряде провинций отмечается нехватка специалистов по традиционному вокалу, недостаточная оснащенность школ, сложности с организацией регулярных творческих мероприятий. Кроме того, родители и дети сталкиваются с высокой конкуренцией при поступлении в престижные учебные заведения, что порождает дополнительный стресс и необходимость постоянной подготовки к экзаменам и конкурсам.

Для России приоритетными задачами являются поддержка и развитие региональных музыкальных школ, обновление учебно-методических комплексов с учетом современных тенденций, расширение спектра образовательных программ, а также внедрение цифровых образовательных ресурсов и дистанционных технологий. Важным фактором является обеспечение равного доступа к качественным образовательным услугам в разных регионах страны, поддержка инициатив по вовлечению детей из социально уязвимых групп, а также создание условий для творческого роста и профессионального развития педагогов. Среди дополнительных вызовов можно отметить необходимость адаптации традиционных форм обучения к новым требованиям рынка труда, повышение мотивации учащихся и формирование у них устойчивых интересов к музыкальной культуре.

Проведенный сравнительный анализ выявил как общие тенденции, так и существенные различия в развитии детского вокального искусства в Китае и России. В обеих странах наблюдается высокая значимость музыкального образования как средства сохранения и передачи культурных традиций, формирования у детей художественных и коммуникативных компетенций, развития творческого потенциала. Однако специфика историко-культурного контекста, образовательной политики и педагогических подходов формирует уникальные особенности каждой национальной системы (Ван С., 2024; Хань, 2022; Чжэю Ли, 2023).

В Китае отмечается активная интеграция западных образовательных стандартов и технологий, что способствует модернизации учебного процесса, расширению репертуарного диапазона и повышению конкурентоспособности молодых вокалистов на международной сцене. В то же время сохраняется и поддерживается национальная специфика, проявляющаяся в работе с традиционным материалом и формировании патриотических ценностей. Россия, опираясь на богатую академическую традицию, сохраняет высокий уровень подготовки вокалистов в области классического и хорового пения, обеспечивает целостное развитие музыкальных способностей детей и их вовлечение в разнообразные формы творческой деятельности.

Анализ показал, что одним из важнейших факторов успешного развития детского вокального искусства является наличие системы педагогической поддержки и профессионального роста учителей. В Китае этому способствует государственная политика поощрения инноваций, реализация программ повышения квалификации и международных обменов. В России значительная роль принадлежит преемственности педагогических школ, развитию методических центров и поддержке молодых специалистов.

Среди общих вызовов – необходимость адаптации образовательных программ к условиям цифровизации, обеспечение равного доступа к качественным образовательным ресурсам в городах и регионах, а также поиск баланса между сохранением традиций и внедрением инноваций. Решение этих задач возможно через активизацию межкультурного диалога, создание совместных образовательных проектов и обмен лучшими практиками между педагогическими сообществами обеих стран.

В то же время необходимо отметить методологические ограничения исследования. Во-первых, анализ образовательных программ и практик основывался преимущественно на вторичных источниках и современных публикациях, что может ограничивать полноту представления об актуальном состоянии дел в отдельных регионах или образовательных учреждениях. Во-вторых, отсутствие эмпирических данных, полученных в ходе наблюдений или опросов участников образовательного процесса, не позволяет оценить эффективность рассматриваемых моделей с позиции непосредственного педагогического и детского опыта. Кроме того, различия в терминологии, используемой в образовательных системах Китая и России, могут создавать дополнительные трудности при сопоставлении структурных и содержательных компонентов программ.

Представленные результаты свидетельствуют о необходимости дальнейших комплексных исследований, направленных на изучение эффективности различных методических подходов, а также на интеграцию инновационных технологий в традиционные системы музыкального образования.

Заключение

Проведенный сравнительный анализ культурно-образовательных условий развития детского вокального искусства в системах музыкального образования Китая и России позволил выявить ряд существенных сходств и различий, обусловленных историко-культурным развитием, образовательной политикой и спецификой педагогических подходов в каждой стране.

К числу общих тенденций относятся высокая значимость музыкального образования в формировании личностных и творческих качеств детей, внимание к развитию национальных традиций и стремление к интеграции современных образовательных технологий. В то же время различия проявляются в степени акцентирования на сохранении национального культурного кода (более выражено в России) и степени открытости к заимствованию западных методик (более характерно для Китая).

Оригинальный сравнительный анализ, проведенный в данном исследовании, а также критическое осмысление полученных результатов, позволили выделить новые направления дальнейших исследований и на их основе сформулировать следующие предложения:

1. Необходима активизация обмена педагогическим опытом между Китаем и Россией, создание совместных образовательных программ, мастер-классов, стажировок для педагогов.
2. Перспективным направлением является интеграция инновационных технологий (цифровых платформ, дистанционных форматов) при сохранении традиционных методик обучения вокалу.
3. Важно обеспечить равный доступ к качественному музыкальному образованию во всех регионах обеих стран, с акцентом на поддержку сельских и удаленных территорий.
4. Следует поддерживать и развивать национальные вокальные традиции, одновременно расширяя репертуар за счет изучения мировой музыкальной культуры.

Данное исследование вносит вклад в развитие сравнительной педагогики, обогащая научный диалог о путях модернизации музыкального образования и развитии детского вокального искусства в условиях глобализации. Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирическим изучением эффективности конкретных методик и анализом результатов международных образовательных проектов.

Список литературы

1. Ван С. Становление профессионального музыкального образования в Китае в свете сравнительного анализа с российской музыкальной образовательной традицией // Педагогический научный журнал. 2024. Т. 7. № 6. С. 91-96.
2. Ван Ч.Ч. Музыкально-певческое развитие детей в школах Китая // Педагогический научный журнал. 2024. Т. 7. № 1. С. 157-162.
3. Ван Ч.Ч., Чжан Ц. Музыкально-певческое воспитание детей в Китае: история и современность // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2022. № 6 (87). С. 52-57.
4. Ван Ю., Бакланова Т.И. Подготовка студентов - будущих воспитателей китайских детских садов к развитию музыкальности детей с помощью народных музыкальных инструментов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2023. № 1 (68). С. 129-135.
5. Ван Юань. Опыт-экспериментальная работа по формированию вокально-педагогических компетенций студентов дошкольного факультета педагогического университета в Китае // Преподаватель XXI век. 2024. № 3 1. С. 175-184.
6. Кузнецова Е.О., Юй Ян. Актуальность и теоретико-методологические основы исследования подготовки китайских студентов-музыкантов к освоению российского детского вокального репертуара // Человеческий капитал. 2023. № 6 (174). С. 237-242.
7. Ли Ш., Тагильцева Н.Г. "Детская музыка" в формировании слушательской культуры обучающихся в начальных школах Китая // Педагогическое образование в России. 2024. № 1. С. 65-69.
8. Лэй Ц. Обучение детей вокальному искусству в династические периоды правления в Китае // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2024. № 6. С. 260-266.
9. Лэй Ц. Основные положения стандартов вокального обучения китайских школьников в XX-XXI веках // Научное мнение. 2025. № 4. С. 170-176.
10. Лю В. О формировании музыкальной культуры у детей дошкольного возраста // Общество: философия, история, культура. 2023. № 8 (112). С. 200-204.
11. Лю В. Формирование музыкальной культуры у китайских детей младшего школьного возраста // Дом Бурганова. Пространство культуры. 2023. Т. 19. № 6. С. 86-93.
12. Лю Инчэнь. Влияние культурно-образовательных каналов на развитие китайского вокального искусства в XX в // Вестник музыкальной науки. 2022. Т. 10. № 4. С. 204-214.
13. Ляо Ю. Традиции и новации в современном китайском вокальном искусстве // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 104 3. С. 98-100.
14. Ни Ша. Сущность традиционной музыкальной культуры и ее потенциал в развитии содержания дошкольного музыкального образования в Китае // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. 2023. № 4 (118). С. 67-69.
15. Сун С. Принципы освоения студентами традиционного и классического вокала в университетах КНР // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. № 1. С. 342-353.
16. Сюй Ч. Предпосылки формирования педагогических ресурсов и современные проблемы вокального образования в КНР // Общество. Среда. Развитие. 2022. № 2 (63). С. 97-100.
17. Тагариева И.Р., Хуан Ин. Влияние современной культуры на систему музыкального образования Китая // Современное педагогическое образование. 2024. № 4. С. 50-53.
18. Тан Г. О формировании основ музыкальной культуры детей младшего школьного возраста в вокальной студии в КНР // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 7 1. С. 89-94.
19. Хань Шо. О певческих навыках у детей младшего школьного возраста в России и в Китае // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 6 1. С. 595-601.
20. Хао Ц. Музыкальное развитие детей на материале песен современных композиторов в КНР // Педагогический научный журнал. 2024. Т. 7. № 1. С. 179-182.
21. Цзи Ю. Вокальный стиль "бельканто". Подготовка вокалистов в системе профессионального музыкального образования Китая: постановка проблемы исследования и его основные направления // Bulletin of Art and Education. 2025. № 7. С. 214-225.

22. Цзо Ю. Перспективы использования педагогической системы Синити Судзуки в музыкальном образовании дошкольников Китая // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2025. № 1 2. С. 139-143.
23. Цуй Г. Анализ системы подготовки артистов китайской оперы и народного искусства // Современное педагогическое образование. 2025. № 6. С. 148-152.
24. Цяо Лэй, Савина Е.Г. Вокально-исполнительское искусство Китая: исторический анализ // Наука и школа. 2024. № 1. С. 140-151.
25. Чжан Ц. Национальные музыкальные традиции в сельских детских садах Китая // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. № 2. С. 145-155.
26. Чжоу Ю. Становление и развитие вокальной школы нового Китая // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2025. № 5. С. 235-240.
27. Чжоу Ян., Климов В.И., Кириченко Т.Д. Теоретические основы формирования музыкально-исполнительской культуры у детей 5-8 лет в музыкальных школах Китая // Высшее образование сегодня. 2024. № 3. С. 74-78.
28. Чжэю Ли. Обучение пению в государственных учреждениях России и Китая: историко-педагогический обзор // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2023. № 3 (65). С. 253-259.
29. Чэнь С. Проблемы развития детской песни в Китае: история и современность // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2025. № 3. С. 233-239.
30. Шалаева А.А. Исторические аспекты вокального академического образования и педагогики в Китае XX - начала XXI вв.: проблемы и перспективы // Ученые записки Российской академии музыки им. Гнесиных. 2022. № 2 (41). С. 98-108.
31. Юй Я. Виды пения в Китае: история и современность вокальной культуры // Сервис plus. 2024. Т. 18. № 2. С. 103-116.
32. Юй Ян. Музыкально-педагогические умения в контексте подготовки будущих учителей музыки из КНР к освоению российского детского вокального репертуара // Педагогический научный журнал. 2023. Т. 6. № 3. С. 65-70.
33. Ян И. Начальное музыкальное образование детей в Китае: современное состояние и перспективы развития // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. № 4. С. 1-10.
34. Feng D. Thinking of chinese music academies to promote the development of national vocal music // Voprosy Istorii. 2023. № 2 2. С. 218-225.

Comparative analysis of cultural and educational conditions for the development of children's vocal art in the systems of music education in China and Russia

Qian Shao

Specialist expert

Altai State University of Culture

Barnaul, Russia

shaoqian@mail.ru

ORCID 0009-0002-5409-8202

Received 03.02.2026

Accepted 18.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 374.3

DOI 10.25726/e2719-5939-3732-p

EDN OUTARO

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The problem. In the context of globalization and cultural exchange, it is important to maintain national identity and develop children's vocal art in different educational systems. The comparative analysis of the conditions for the development of children's vocal art in China and Russia has not been sufficiently studied, which prevents the creation of effective strategies for integrating the best national practices and the formation of universal approaches to the development of children's creative potential. To conduct a comparative analysis of the conditions for the development of children's vocal art in the systems of music education in China and Russia, to determine the main differences and similarities, as well as to propose recommendations for improving educational strategies. The study is based on a theoretical analysis of scientific and educational literature, comparative and content analysis of educational programs and pedagogical approaches, as well as the study of regulatory documents and publications over the past five years. The main focus was on comparing the structures of educational systems, analyzing programs and identifying key factors in the development of children's vocal art in China and Russia. In both countries, music education is important for developing children's creativity and preserving cultural traditions. Differences were found in educational policies, teaching methods and the introduction of new technologies. In China, they strive to introduce Western standards, and in Russia they focus on preserving academic traditions and the continuity of pedagogical schools. The study made it possible to offer recommendations for combining innovative and traditional approaches, developing the exchange of pedagogical experience and ensuring equal access to quality music education. Such a comparative analysis helps to develop scientific dialogue and create effective models for the development of children's vocal art.

Keywords

children's vocal art; music education; cultural and educational conditions; China; Russia; benchmarking; educational programs; pedagogical technologies; creativity.

References

1. Wang S. The Emergence of Professional Music Education in China in the Light of a Comparative Analysis with the Russian Music Educational Tradition // Pedagogical Scientific Journal. 2024. Vol. 7. No. 6. Pp. 91-96.
2. Wang C.C. Musical and Singing Development of Children in Chinese Schools // Pedagogical Scientific Journal. 2024. Vol. 7. No. 1. Pp. 157-162.
3. Wang C.C., Zhang C. Musical and Singing Education of Children in China: History and Modernity // Municipal Education: Innovations and Experiments. 2022. No. 6 (87). Pp. 52-57.
4. Wang Yu., Baklanova T.I. Training of Students - Future Educators of Chinese Kindergartens to Develop Children's Musicality Using Folk Musical Instruments // New in Psychological and Pedagogical Research. 2023. No. 1 (68). Pp. 129-135.
5. Wang Yuan. Experimental and experimental work on the formation of vocal and pedagogical competencies of students of the preschool faculty of a pedagogical university in China // Teacher of the XXI century. 2024. No. 3 1. Pp. 175-184.
6. Kuznetsova E.O., Yu Yan. Relevance and theoretical and methodological foundations of the study of training Chinese music students to master the Russian children's vocal repertoire // Human Capital. 2023. No. 6 (174). Pp. 237-242.
7. Li Sh., Tagiltseva N.G. "Children's Music" in the Formation of the Listening Culture of Students in Primary Schools in China // Pedagogical Education in Russia. 2024. No. 1. Pp. 65-69.
8. Lei Ts. Teaching Children Vocal Arts in the Dynastic Periods of Chinese Rule // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2024. No. 6. Pp. 260-266.

9. Lei C. The Main Provisions of the Standards of Vocal Education for Chinese Schoolchildren in the 20th and 21st Centuries // *Scientific Opinion*. 2025. No. 4. Pp. 170-176.
10. Liu V. On the Formation of Musical Culture in Preschool Children // *Society: Philosophy, History, Culture*. 2023. No. 8 (112). Pp. 200-204.
11. Liu V. Formation of Musical Culture in Chinese Primary School Children // *Burganov's House. Space of Culture*. 2023. Vol. 19. No. 6. Pp. 86-93.
12. Liu Yingchen. The Influence of Cultural and Educational Channels on the Development of Chinese Vocal Art in the 20th Century // *Bulletin of Musical Science*. 2022. Vol. 10. No. 4. Pp. 204-214.
13. Liao Yu. Traditions and Innovations in Modern Chinese Vocal Art // *Trends in Science and Education Development*. 2023. No. 104 3. Pp. 98-100.
14. Ni Sha. The Essence of Traditional Musical Culture and Its Potential in Developing the Content of Preschool Musical Education in China // *Bulletin of the Belarusian State Pedagogical University. Series 1. Pedagogy. Psychology. Philology*. 2023. No. 4 (118). Pp. 67-69.
15. Sun S. Principles of Traditional and Classical Vocal Education for Students in Chinese Universities // *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2022. No. 1. Pp. 342-353.
16. Xu Ch. Prerequisites for the Formation of Pedagogical Resources and Current Issues in Vocal Education in China // *Society. Environment. Development*. 2022. No. 2 (63). Pp. 97-100.
17. Tagariyeva I.R., Huang Ying. The Influence of Modern Culture on the System of Music Education in China // *Modern Pedagogical Education*. 2024. No. 4. Pp. 50-53.
18. Tan G. On the Formation of the Foundations of Music Culture for Primary School Children in a Vocal Studio in China // *Pedagogical Journal*. 2024. Vol. 14. No. 7 1. Pp. 89-94.
19. Han Sho. On Singing Skills in Primary School Children in Russia and China // *Pedagogical Journal*. 2022. Vol. 12. No. 6 1. Pp. 595-601.
20. Hao C. Musical Development of Children Based on Songs by Contemporary Composers in China // *Pedagogical Scientific Journal*. 2024. Vol. 7. No. 1. Pp. 179-182.
21. Ji Yu. Vocal Style "Bel Canto". Training of Vocalists in the System of Professional Music Education in China: Statement of the Research Problem and Its Main Directions // *Bulletin of Art and Education*. 2025. No. 7. Pp. 214-225.
22. Zuo Yu. Prospects for the use of Shinichi Suzuki's pedagogical system in the musical education of preschool children in China // *Modern Science: Current Issues in Theory and Practice. Series: Humanities*. 2025. No. 1 2. Pp. 139-143.
23. Cui G. Analysis of the Training System for Chinese Opera and Folk Art Artists // *Modern Pedagogical Education*. 2025. No. 6. Pp. 148-152.
24. Qiao Lei, Savina E.G. Vocal and Performing Arts in China: A Historical Analysis // *Science and School*. 2024. No. 1. Pp. 140-151.
25. Zhang C. National Music Traditions in Rural Kindergartens in China // *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2022. No. 2. Pp. 145-155.
26. Zhou Y. The Emergence and Development of the Vocal School in New China // *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2025. No. 5. Pp. 235-240.
27. Zhou Yang, Klimov V.I., Kirichenko T.D. Theoretical Foundations of the Formation of Musical Performing Culture in Children Aged 5-8 Years in Music Schools in China // *Higher Education Today*. 2024. No. 3. Pp. 74-78.
28. Zheyu Li. Singing Education in Public Institutions in Russia and China: A Historical and Pedagogical Review // *Izvestiya of the Baltic State Academy of Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023. No. 3 (65). Pp. 253-259.
29. Chen S. Problems of the Development of Children's Song in China: History and Modernity // *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2025. No. 3. pp. 233-239.
30. Shalaeva A.A. Historical aspects of vocal academic education and pedagogy in China of the XX - early XXI centuries: problems and prospects // *Scientific Notes of the Russian Academy of Music. The Gnossins*. 2022. No. 2 (41). pp. 98-108.

31. Yu Ya. Types of singing in China: history and modern vocal culture // Service plus. 2024. Vol. 18. No. 2. Pp. 103-116.
32. Yu Yan. Musical and Pedagogical Skills in the Context of Preparing Future Music Teachers from China to Master the Russian Children's Vocal Repertoire // Pedagogical Scientific Journal. 2023. Vol. 6. No. 3. Pp. 65-70.
33. Yang Yi. Primary Music Education for Children in China: Current Status and Development Prospects // The World of Science. Pedagogy and Psychology. 2025. Vol. 13. No. 4. Pp. 1-10.
34. Feng D. Thinking of Chinese music academies to promote the development of national vocal music // Voprosy Istorii. 2023. No. 2 2. Pp. 218-225.

Teaching the unsilenced south: race, class, and gender in Faulkner, Welty and contemporary voices

Dan Li

Deputy Head of the English Language Department, Master of Arts
Changchun University
Changchun, Kitpai
80788854@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.02.2026

Accepted 24.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 82.1

DOI 10.25726/b1425-1852-8315-w

EDN PNKWMT

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 examines the pedagogical challenges and possibilities involved in teaching Southern American literature in the university classroom, with particular attention to the intersecting categories of race, class, and gender as they appear in the fiction of William Faulkner and Eudora Welty alongside selected contemporary Southern voices. Rather than treating these canonical and contemporary texts as isolated objects of analysis, the study situates them within a broader pedagogical framework that considers how literary instruction can address historical violence, social stratification, and gendered experience without reducing complex narratives to schematic categories. Drawing on approaches from literary pedagogy, postcolonial criticism, and the study of American Southern literature, the article argues that teaching the South requires a sustained engagement with its internal contradictions: the literary tradition simultaneously preserves and subverts the social hierarchies it represents. Attention is given to specific classroom practices, including comparative close reading, student-led discussion, and critical writing assignments, through which students may develop nuanced historical and ethical awareness. The article contributes to current discussions of canon revision and inclusive pedagogy by demonstrating that the Southern literary tradition, when taught critically, offers a productive site for examining the persistence of structural inequality in American culture.

Keywords

Southern american literature, William Faulkner, Eudora Welty, literary pedagogy, race, class, gender, canon revision, contemporary Southern voices.

Supported by the Scientific Research Project of The Education Department of Jilin Province (Project Number: JJKH20240733SK).

Introduction

Teaching Southern American literature in the contemporary university classroom is not a neutral act. The texts that constitute this tradition – from Faulkner's Yoknapatawpha cycle to Welty's Delta stories, from Flannery O'Connor's grotesque parables to the more recent work of writers such as Jesmyn Ward or Ron Rash – carry within them the weight of a particular historical formation, one shaped by slavery, racial segregation, class immobility, and the asymmetries of gender. To teach these texts is, unavoidably, to engage with that formation and, more precisely, to engage with the question of what it means to read and discuss it now.

The problem is not merely historical or theoretical. In practice, undergraduate students arrive at these texts with uneven preparation. A passage from Faulkner's «The Sound and the Fury» can provoke markedly different responses depending on who is reading it, and not always in ways that align with the instructor's interpretive intentions. The classroom, in this sense, is already a contested space before the first sentence is discussed.

And yet this very difficulty contains something pedagogically valuable. The contested quality of Southern literature its refusal to settle into a single moral or historical perspective is precisely what makes it productive for questions of race, class, and gender. Faulkner's narrators are unreliable not only as a formal device but as a historical symptom. Welty's apparently quieter prose, often described as regionalist or domestic, encodes social hierarchies in ways that reward sustained critical attention. Together, and alongside contemporary voices that both inherit and depart from these precedents, these texts offer something closer to an argument about how inequality persists, mutates, and occasionally breaks down.

The present article is concerned with how this argument can be made pedagogically legible without simplifying what is genuinely complex. This requires, among other things, a willingness to resist the temptation of clarity: to let certain interpretive problems remain unresolved in the classroom, and to treat the discomfort this produces as a form of learning rather than a failure of instruction.

Materials and research methods

The primary texts examined in this study are William Faulkner's «The Sound and the Fury» (1929) and selected short stories by Eudora Welty specifically «Livvie», «A Worn Path» and «Why I Live at the P.O.» – drawn from *The Collected Stories* (Welty, 1980). These were taught alongside contemporary works by Jesmyn Ward (Sing, 2017) and Ron Rash («The Ascent» in *Burning Bright*, 2009), chosen for their explicit engagement with the legacies of race, class, and gender visible in the canonical tradition.

The pedagogical approach combined three principal methods. First, comparative close reading sessions focused on specific textual passages in which social categories were operative at the level of language itself: syntax, point of view, figurative language, silence. Second, student-led discussion formats were introduced for sessions on contemporary texts, with small groups assigned responsibility for framing questions and guiding conversation. Third, critical writing assignments asked students to place texts in dialogue with each other and to reflect on what the act of comparison reveals not only about the texts but about the categories being used to read them.

These methods were grounded in an understanding of the Southern literary tradition as internally divided. The course was an upper-division undergraduate seminar at a Chinese university, with students drawn primarily from English language and literature programs. The distance between students' cultural backgrounds and the historical material of the American South introduced its own set of considerations, including the risk that racial and class categories specific to U.S. history would be read through frameworks derived from other national or cultural contexts.

The study is qualitative in orientation. Analysis draws on student writing, discussion records, and pedagogical reflection rather than quantitative assessment. The goal was not to measure learning outcomes in a standardized sense but to identify qualitative shifts in the way's students engaged with literary texts over the course of the semester.

Results and discussion

The most consistent finding to emerge from analysis of student work was a tension between thematic comprehension and formal sensitivity. Students could identify the racial logic of Faulkner's Quentin section, note Welty's concern with female isolation, or recognize the class dimensions of Ward's depiction of rural Mississippi; what proved more difficult was attending to the ways these concerns were articulated through literary form rather than expressed as content. This finding aligns with broader critiques of how Southern literary studies has too often separated aesthetic and ideological analysis (Kreyling, 1998; Duck, 2006).

Close reading sessions organized around formal questions produced notably different kinds of student writing. When asked to trace how Faulkner's fragmented syntax in «The Sound and the Fury» performs the

disintegration of a social order premised on racial hierarchy and class stratification, students were pushed beyond paraphrase into genuine analysis. The willingness to remain with an open question rather than resolving it quickly became a reliable indicator of analytical maturity in student work, consistent with pedagogical research on the value of interpretive uncertainty in literature classrooms (hooks, 1994; Daly, 2005).

The introduction of contemporary texts alongside canonical ones produced a different pedagogical effect. Ward's novel, set in contemporary Mississippi, confronted students with racial violence as a present rather than historical phenomenon. This disorientation proved productive: it created an occasion for the class to examine what it means to situate canonical texts like Faulkner's within a tradition that has not ended. Relevant here is the argument that the American literary imagination has consistently worked to render racial violence invisible or exceptional (Morrison, 1992).

Gender emerged as the most undertheorized category in initial student responses. Students frequently noted the presence of female characters as significant but were less prepared to analyze the mechanisms through which gender operates in these texts. A session structured around paired readings of Welty and Ward, drawing on feminist analysis of Southern women's writing, produced some of the most analytically sustained work of the semester (Henninger, 2024; Yaeger, 2000). It also prompted the clearest expression of student discomfort -- and in at least some cases, that discomfort appeared to be a sign of genuine engagement rather than resistance.

Table 1. Pedagogical methods and primary analytical outcomes

Method	Primary Text(s)	Analytical Focus	Observed Outcome
Comparative close reading	Faulkner, Welty	Syntax, narrative voice, formal fragmentation	Transition from thematic to formal-social analysis (Kreyling, 1998)
Student-led discussion	Ward, Rash	Race and class as present phenomena	Disruption of historicist distancing; increased ethical engagement (Morrison, 1992)
Critical writing (paired texts)	Welty + Ward	Gender, agency, spatial constraint	Most analytically sustained writing (Henninger, 2024; Yaeger, 2000)
Category reflection essay	All primary texts	Coherence and limits of 'Southern literature' as a critical concept	Awareness of how organizing categories shape reading (Kreyling, 1998; Romine, 2008)

Table 1 summarizes the methods used and their primary outcomes. The pattern that emerges is not a simple progression from less to more sophisticated analysis, but a differentiated development in which distinct methods activated distinct analytical capacities. The most significant qualitative shift -- from treating social categories as content to recognizing their operation through form -- occurred most reliably in close reading sessions, particularly those focused on Faulkner.

The findings outlined above suggest that teaching race, class, and gender in Southern American literature is a pedagogical problem of some complexity -- not because the categories are difficult to define but because they resist stable application across texts produced in different historical moments. Contemporary Southern writing does not simply continue a canonical tradition but actively renegotiates it, which means that comparative pedagogy cannot treat canonical and contemporary texts as simply parallel (Romine, 2008).

Faulkner presents a particular challenge in this regard. His reputation as one of the most technically demanding writers in the American canon tends to direct critical attention toward formal and philosophical questions at the expense of the social ones. Yet the formal complexity of *The Sound and the Fury* is inseparable from the social world it registers: the narrative fragmentation is, among other things, a response to a historical

crisis – the collapse of a social order premised on racial hierarchy and class stratification. Teaching this connection requires resisting two opposite temptations: the reduction of the formal to the thematic and the elevation of the formal above the social. Detailed analysis of legal and racial discourse in Faulkner's fiction shows that neither approach is adequate (Davis, 2003).

Welty raises different questions. Her work is often described as gentler or more regional than Faulkner's, less concerned with the larger structures of Southern history. This description is worth examining critically in the classroom. Welty's short fiction consistently encodes racial and class hierarchy in the textures of ordinary social exchange, and Southern women's writing from the 1930s to the 1990s is organized around the materiality of social subordination (Schmidt, 1991; Yaeger, 2000). The apparent quietness of Welty's prose is itself a formal choice with interpretive consequences: it normalizes what it represents, and part of the pedagogical task is helping students see this normalization.

Contemporary Southern voices complicate the question of tradition in ways that are pedagogically generative. Teaching Ward alongside Faulkner and Welty invites students to ask what continuity means in the context of a literary tradition defined in part by the persistence of structural inequality. This also prompts a more fundamental question: whether the category of «Southern literature» itself still holds, or has become a critical convenience that obscures as much as it illuminates (Kreyling, 1998; Duck, 2006; Gray, 2000).

Conclusion

This study has examined the pedagogical possibilities and difficulties involved in teaching Southern American literature through the interlocking categories of race, class, and gender. The findings suggest that effective instruction requires more than thematic coverage: it requires sustained attention to formal properties, a willingness to maintain interpretive openness, and a critical orientation toward the organizing categories themselves.

Several pedagogical implications follow from this. Close reading, when oriented toward formal questions that have social implications, produces qualitatively different student work than thematic analysis alone. The inclusion of contemporary texts alongside canonical ones disrupts the tendency to treat historical injustice as resolved and creates conditions for genuine ethical reflection. Student-led formats, when structured carefully, distribute interpretive authority in ways that can challenge instructor-centered assumptions about what a text means and for whom.

At the same time, the study is limited by its particular context. A Chinese undergraduate seminar is not the same as an American one, and the specific dynamics observed here – including the ways students' distance from the material sometimes functioned as an analytical resource – may not transfer straightforwardly to other settings. The question of whether the category «Southern literature» remains a useful organizing concept for courses on race, class, and gender deserves more sustained attention than the present study has been able to give it. That seems like a productive direction for future work, one that would require engaging more directly with the perspectives of students whose own social and historical positions make them differently situated in relation to these texts.

References

1. Daly B. Taking whiteness personally: learning to teach testimonial reading and writing in the college literature classroom // *Pedagogy*. 2005. № 5(2). pp. 213-246.
2. Davis T.M. *Games of property: law, race, gender and Faulkner's «Go Down, Moses»*. Durham: Duke University Press, 2003. 352 p.
3. Duck L.A. *The nation's region: southern modernism, segregation and U.S. nationalism*. Athens: University of Georgia Press, 2006. 340 p.
4. Faulkner, W. *The Sound and the Fury*. NY: Jonathan Cape and Harrison Smith, 1929. 326 p.
5. Henninger, K. Welty's White Girlhoods In/As History // *Women's studies*. 2024. № 53(2). pp. 186-207.
6. Hooks B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. NY: Routledge, 1994. 216 p.

7. Hossain K.I. (2024). Literature-based language learning: challenges and opportunities for English learners // *Ampersand*. 2024. Art. 100201.
8. Kreyling M. *Inventing Southern Literature*. Jackson: University Press of Mississippi, 1998. 220 p.
9. Morrison T. *Playing in the dark: whiteness and the literary imagination*. Cambridge: Harvard University Press, 1992. 110 p.
10. Romine S. *The Real South: Southern narrative in the age of cultural reproduction*. Baton Rouge: Louisiana State University Press, 2008. 296 p.
11. Unger, M. I. Literary justice in the post-ferguson classroom // *Melus*. 2017. № 42(4). pp. 92-112.
12. Wagner-Martin, L. Race and class in Faulkner // *Southern literary journal*. 2002. № 34(2). pp. 148-152.
13. Ward J. *Sing, unburied, sing*. NY: Scribner, 2017. 289 p.
14. Welty E. *The collected stories of Eudora Welty*. NY: Harcourt Brace Jovanovich, 1980. 622 p.
15. Wu Y. Faulkner's «Black» Emily // *Journal of the Faculty of Humanities and Human Sciences*. 2024. № 19. pp. 23-29.
16. Yaeger P. *Dirt and desire: reconstructing Southern women's writing, 1930-1990*. Chicago: University of Chicago Press, 2000. 324 p.

Обучение незасекреченному югу: раса, класс и гендер глазами Фолкнера, Уэлти и современных авторов

Дань Ли

Заместитель заведующего кафедрой английского языка, магистр искусств
Чанчуньский университет
Чанчунь, Китпай
80788854@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.02.2026

Принята 24.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 82.1

DOI 10.25726/b1425-1852-8315-w

EDN PNKWMТ

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 этой статье рассматриваются педагогические проблемы и возможности, связанные с преподаванием южноамериканской литературы в университетских аудиториях, с особым вниманием к пересекающимся категориям расы, класса и пола, как они представлены в художественной литературе Уильяма Фолкнера и Юдоры Уэлти, а также в некоторых современных произведениях южан. Вместо того чтобы рассматривать эти канонические и современные тексты как изолированные объекты анализа, исследование помещает их в более широкие педагогические рамки, в которых рассматривается, как обучение литературе может быть направлено на историческое насилие, социальную стратификацию и гендерный опыт, не сводя сложные повествования к схематичным категориям. Опираясь на подходы литературной педагогики, постколониальной критики и изучения литературы американского Юга, в

статье утверждается, что изучение Юга требует постоянного взаимодействия с его внутренними противоречиями: литературная традиция одновременно сохраняет и разрушает социальные иерархии, которые она представляет. Особое внимание уделяется специфическим занятиям в классе, включая сравнительное чтение с близкого расстояния, дискуссии под руководством учащихся и критические письменные задания, с помощью которых учащиеся могут развить глубокие исторические и этические познания. Статья вносит свой вклад в текущие дискуссии о пересмотре канонов и инклюзивной педагогике, демонстрируя, что южная литературная традиция, если преподавать ее критически, представляет собой продуктивную площадку для изучения сохранения структурного неравенства в американской культуре.

Ключевые слова

Южноамериканская литература, Уильям Фолкнер, Юдора Уэлти, литературная педагогика, раса, класс, пол, пересмотр канонов, современные южные голоса.

При поддержке научно-исследовательского проекта Департамента образования провинции Цзилинь (номер проекта: JJKH20240733SK).

Список литературы

1. Daly B. Taking whiteness personally: learning to teach testimonial reading and writing in the college literature classroom // *Pedagogy*. 2005. № 5(2). pp. 213-246.
2. Davis T.M. Games of property: law, race, gender and Faulkner's «Go Down, Moses». Durham: Duke University Press, 2003. 352 p.
3. Duck L.A. The nation's region: southern modernism, segregation and U.S. nationalism. Athens: University of Georgia Press, 2006. 340 p.
4. Faulkner, W. The Sound and the Fury. NY: Jonathan Cape and Harrison Smith, 1929. 326 p.
5. Henninger, K. Welty's White Girlhoods In/As History // *Women's studies*. 2024. № 53(2). pp. 186-207.
6. Hooks B. Teaching to transgress: education as the practice of freedom. NY: Routledge, 1994. 216 p.
7. Hossain K.I. (2024). Literature-based language learning: challenges and opportunities for English learners // *Ampersand*. 2024. Art. 100201.
8. Kreyling M. Inventing Southern Literature. Jackson: University Press of Mississippi, 1998. 220 p.
9. Morrison T. Playing in the dark: whiteness and the literary imagination. Cambridge: Harvard University Press, 1992. 110 p.
10. Romine S. The Real South: Southern narrative in the age of cultural reproduction. Baton Rouge: Louisiana State University Press, 2008. 296 p.
11. Unger, M. I. Literary justice in the post-ferguson classroom // *Melus*. 2017. № 42(4). pp. 92-112.
12. Wagner-Martin, L. Race and class in Faulkner // *Southern literary journal*. 2002. № 34(2). pp. 148-152.
13. Ward J. Sing, unburied, sing. NY: Scribner, 2017. 289 p.
14. Welty E. The collected stories of Eudora Welty. NY: Harcourt Brace Jovanovich, 1980. 622 p.
15. Wu Y. Faulkner's «Black» Emily // *Journal of the Faculty of Humanities and Human Sciences*. 2024. № 19. pp. 23-29.
16. Yaeger P. Dirt and desire: reconstructing Southern women's writing, 1930-1990. Chicago: University of Chicago Press, 2000. 324 p.

Методика интеграции легкоатлетических упражнений в учебно-тренировочный процесс студентов вузов для развития скоростно-силовых качеств

Вэймин Ли

Доцент

Хэйхэский университет

Хэйхэ, Китай

343378952@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Ян Ян

Заместитель главной медсестры

Первая народная больница города Хэйхэ

Хэйхэ, Китай

351759805@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 18.03.2026

Принята 17.04.2026

Опубликована 30.05.2026

УДК 796.42

DOI 10.25726/c1312-7951-0805-s

EDN DKTDMZ

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 исследованию методических подходов к интеграции легкоатлетических упражнений в учебно-тренировочный процесс студентов высших учебных заведений с целью развития скоростно-силовых качеств. Актуальность работы обусловлена снижением уровня физической подготовленности студенческой молодежи и необходимостью поиска эффективных средств ее повышения. Были проанализированы теоретические основы скоростно-силовой подготовки, представлены классификации легкоатлетических упражнений по направленности воздействия. Описана экспериментальная методика, включающая беговые, прыжковые и комплексные упражнения различной интенсивности. Результаты педагогического эксперимента показали достоверное улучшение показателей в тестах на скоростно-силовые способности у студентов экспериментальной группы. Наибольший прирост зафиксирован в прыжковых тестах и метании набивного мяча, что подтверждает эффективность предложенного комплекса. Сравнительный анализ итоговых данных выявил статистически значимое превосходство экспериментальной группы над контрольной по всем исследуемым параметрам. Полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанная методика может быть успешно интегрирована в существующую систему физического воспитания вузов без существенного увеличения учебной нагрузки. Практическая значимость работы заключается в возможности применения разработанной методики в рамках учебных занятий по физической культуре в вузах различного профиля.

Ключевые слова

скоростно-силовые качества, легкоатлетические упражнения, студенты, физическое воспитание, учебно-тренировочный процесс, плиометрика, прыжковые упражнения, методика тренировки.

Введение

Физическое воспитание в высших учебных заведениях представляет собой неотъемлемую часть образовательного процесса, направленную на формирование всесторонне развитой личности студента. Современные условия жизнедеятельности характеризуются снижением двигательной активности молодежи, что негативно сказывается на уровне их физической подготовленности и состоянии здоровья (Гладких, 2021). По данным исследователей, систематические занятия легкоатлетическими упражнениями способствуют развитию силы, быстроты, выносливости и других качеств, необходимых человеку в повседневной жизни, формируют комплекс важных двигательных навыков (Попов, 2002).

Актуальность данного исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, наблюдается устойчивая тенденция к ухудшению показателей физического развития и подготовленности студенческой молодежи. Во-вторых, традиционные подходы к организации занятий по физической культуре не всегда обеспечивают должный уровень развития скоростно-силовых качеств. В-третьих, существует потребность в научном обосновании методик, позволяющих эффективно использовать легкоатлетические упражнения в условиях ограниченного учебного времени (Валетов, 2022).

Проблема исследования заключается в противоречии между признанием высокой эффективности легкоатлетических упражнений для развития скоростно-силовых качеств и недостаточной разработанностью методических подходов к их систематическому применению в учебно-тренировочном процессе студентов вузов. Научная новизна работы состоит в разработке и экспериментальном обосновании комплексной методики интеграции легкоатлетических упражнений различной направленности, учитывающей специфику физического воспитания в высшей школе.

Цель исследования – разработать и экспериментально обосновать методику интеграции легкоатлетических упражнений в учебно-тренировочный процесс студентов вузов для эффективного развития скоростно-силовых качеств.

Скоростно-силовые способности представляют собой комплексное проявление двигательных возможностей человека, характеризующееся способностью генерировать значительные мышечные усилия за минимальный временной интервал. По мнению В.М. Зациорского, данные способности проявляются в двигательных действиях, где существенная сила реализуется в условиях высокой скорости выполнения движений (Зациорский, 2019). Отечественные специалисты традиционно выделяют такие разновидности скоростно-силовых способностей, как взрывная сила и быстрая сила (Холодов, 2018).

Согласно исследованиям Л.П. Матвеева, развитие скоростно-силовых качеств требует применения специализированных средств и методов тренировки. Основными средствами выступают упражнения, характеризующиеся высокой мощностью мышечных сокращений и оптимальным соотношением силовых и скоростных параметров движения (Матвеев, 2021). Ж.К. Холодов и В.С. Кузнецов отмечают, что для воспитания скоростно-силовых способностей применяются упражнения с отягощениями, различные виды прыжков, метания и специальные беговые упражнения (Холодов, 2018).

Особое место в системе скоростно-силовой подготовки занимает плиометрический метод, разработанный Ю.В. Верхованским в 1960-1970-х годах. Сущность метода заключается в использовании упражнений с резкими мышечными напряжениями, возникающими при ударном взаимодействии тела с опорой. Исследования показывают, что плиометрические упражнения способствуют развитию взрывной силы за счет совершенствования механизма рефлекса на растяжение и повышения эффективности использования упругих свойств мышц (Sözbir, 2016).

Актуальность применения легкоатлетических упражнений для развития физических качеств подтверждается и в исследованиях, посвященных подготовке юных спортсменов. Так, Е.В. Осипенко отмечает, что современные подходы к тренировке легкоатлетов базируются на комплексном сочетании средств скоростно-силовой направленности, что обеспечивает гармоничное развитие двигательных способностей на начальных этапах подготовки (Осипенко, 2024).

Легкоатлетические упражнения занимают центральное место в программах физического воспитания студентов благодаря их разносторонности и доступности. По данным ряда авторов, занятия

легкой атлетикой способствуют развитию как кондиционных способностей – силовых, скоростных, скоростно-силовых, выносливости, гибкости, – так и координационных – быстроты перестроения и согласования двигательных действий, произвольного расслабления мышц, вестибулярной устойчивости (Рыжов, 2020). При этом метания относятся к упражнениям скоростно-силового характера, а прыжки требуют проявления взрывной силы и прыгучести (Попов, 2002).

В ходе анализа научно-методической литературы, посвященной проблемам физического воспитания студентов (Зациорский, 2019; Матвеев, 2021; Холодов, 2018), а также обобщения данных зарубежных исследований (Behm, 2017; Naugen, 2019) был выявлен ряд недостаточно разработанных аспектов. Во-первых, недостаточно изучены оптимальные параметры нагрузки при использовании легкоатлетических упражнений для развития скоростно-силовых качеств в условиях академических занятий. Во-вторых, требует уточнения вопрос о рациональном сочетании различных групп легкоатлетических упражнений. В-третьих, малоисследованной остается проблема индивидуализации нагрузок с учетом исходного уровня подготовленности студентов (Naugen, 2019).

Зарубежные исследования подтверждают эффективность силовой и плиометрической тренировки для развития скоростно-силовых качеств. Метаанализ D.G. Behm с соавторами показал, что тренировки с отягощениями способны увеличить показатели силы на 13-30% у молодых людей. При этом баллистические упражнения с нагрузкой до 60% от максимума являются мощным стимулом для повышения взрывной силы (Behm, 2017). Данные результаты актуальны для разработки методических подходов к физическому воспитанию студентов.

Анализ научно-методической литературы свидетельствует о том, что физические упражнения являются основными средствами воспитания скоростно-силовых способностей и служат эффективным инструментом воздействия на развитие данных качеств. При этом физические упражнения выступают регулятором скорости выполнения движений и степени отягощения, что позволяет варьировать тренировочную нагрузку в широком диапазоне (Гладких, 2021). Выносливость также является важным компонентом профессионально-прикладной физической подготовки, однако ее развитие должно осуществляться параллельно с совершенствованием скоростно-силовых качеств для достижения комплексного эффекта.

Важно отметить, что легкоатлетические прыжки относятся к динамическим упражнениям максимальной мощности, требующим проявления взрывной силы и максимальной реализации скоростно-силовых способностей. При выполнении прыжковых упражнений совершенствуется умение владеть своим телом и концентрировать усилия, развивается прыгучесть, которая необходима не только легкоатлетам, но и представителям других видов спорта – баскетболистам, волейболистам и другим спортсменам игровых дисциплин (Попов, 2002). Это обстоятельство определяет универсальность легкоатлетических упражнений как средства физической подготовки студентов независимо от их спортивной специализации. Потенциал легкоатлетических упражнений не ограничивается только рамками учебных занятий. Как показывают исследования А.С. Иванова, их применение во внеучебной деятельности способствует повышению общей физической активности студентов и создает дополнительные возможности для целенаправленного развития двигательных качеств (Иванов, 2024).

Методика физического воспитания в высшей школе базируется на комплексном применении упражнений, соответствующих по структуре, объему и интенсивности функциональным возможностям занимающихся. Легкоатлетические упражнения обладают выраженным оздоровительным значением: они укрепляют опорно-двигательный аппарат, улучшают деятельность дыхательной и сердечно-сосудистой систем (Валетов, 2022). Образовательное значение занятий легкой атлетикой также очевидно, поскольку студенты приобретают полезные знания о режиме дня, рациональном питании, планировании тренировочного процесса и самоконтроле.

Исследования последних лет подтверждают, что легкоатлетические упражнения остаются одним из наиболее доступных и эффективных средств развития скоростно-силовых качеств именно в условиях академических занятий. Л.О. Ботораев подчеркивает, что включение данных упражнений в структуру урока физической культуры способствует не только физическому развитию, но и формированию устойчивого интереса к систематическим занятиям спортом (Ботораев, 2024). Сходные выводы

представлены в работе Е.П. Писаренковой, которая акцентирует внимание на важности методически правильного дозирования нагрузки при использовании прыжковых и беговых упражнений на учебных занятиях (Писаренкова, 2024).

Обобщая опыт применения легкоатлетических упражнений в высшей школе, А.Р. Зимин подчеркивает, что их системное использование на учебных занятиях позволяет не только повысить уровень физической подготовленности студентов, но и решать задачи профессионально-прикладной физической подготовки (Зимин, 2023).

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе кафедры физического воспитания Хэйхэского университета (г. Хэйхэ, Китай). В эксперименте приняли участие 48 студентов 1-2 курсов основной медицинской группы, которые были разделены на две группы: экспериментальную ($n=24$) и контрольную ($n=24$). На начало эксперимента группы не имели статистически значимых различий по исследуемым показателям, что позволяет считать их сопоставимыми. Группы были однородны по полу, возрасту и исходному уровню физической подготовленности.

Контрольная группа занималась по традиционной программе физического воспитания, предусматривающей освоение техники легкоатлетических видов без акцентированного развития скоростно-силовых качеств. Экспериментальная группа занималась по разработанной методике, включающей систематическое применение специально подобранных легкоатлетических упражнений скоростно-силовой направленности.

Экспериментальная методика предполагала включение в основную часть каждого занятия комплекса легкоатлетических упражнений продолжительностью 20-25 минут. Структура комплекса включала три блока: беговые упражнения развивающего характера, прыжковые упражнения различной интенсивности и комплексные упражнения, сочетающие скоростные и силовые компоненты.

Блок беговых упражнений включал: бег с высоким подниманием бедра на отрезках 20-30 м с постепенным наращиванием скорости; бег с захлестыванием голени; семенящий бег с переходом в ускорение; многоскоки с продвижением вперед; прыжки через препятствия различной высоты. Интенсивность выполнения составляла 75-90% от максимальной.

Блок прыжковых упражнений базировался на принципах плиометрики и включал: прыжки в длину с места; выпрыгивания из полуприседа; запрыгивания на возвышение высотой 30-50 см; спрыгивания с возвышения с последующим выпрыгиванием вверх; многократные прыжки на двух ногах через низкие препятствия. Количество повторений варьировалось от 6 до 12 в серии при 2-4 сериях.

Комплексные упражнения представляли собой сочетания беговых и прыжковых элементов: ускорение 15-20 м с последующим прыжком в длину; выпрыгивания вверх с приседанием и переходом в спринт; прыжки через препятствия с финальным ускорением. Данные упражнения выполнялись в конце основной части занятия при достаточном уровне разминки.

Дозирование нагрузки осуществлялось с учетом принципа постепенного повышения требований. На начальном этапе эксперимента объем прыжковых упражнений составлял 40-60 отталкиваний за занятие, к завершению эксперимента он возрастал до 80-100 отталкиваний. Интервалы отдыха между сериями упражнений варьировались от 1,5 до 3 минут в зависимости от интенсивности выполняемых заданий. При выполнении упражнений максимальной интенсивности паузы отдыха увеличивались до полного восстановления работоспособности.

Особое внимание уделялось соблюдению методических требований к организации занятий. Скоростно-силовые упражнения включались в основную часть занятия после качественной разминки продолжительностью 12-15 минут. Разминка включала медленный бег, общеразвивающие упражнения в движении и на месте, специальные беговые упражнения низкой интенсивности. Такая последовательность обеспечивала оптимальную подготовку опорно-двигательного аппарата к выполнению нагрузок скоростно-силовой направленности и снижала риск травматизма.

Контроль интенсивности нагрузки осуществлялся по показателям частоты сердечных сокращений. При выполнении беговых упражнений развивающего характера пульсовая стоимость

нагрузки находилась в диапазоне 150-170 ударов в минуту. Прыжковые упражнения выполнялись при частоте сердечных сокращений 140-160 ударов в минуту с учетом необходимости сохранения высокой скорости и точности движений. Студенты обучались методам самоконтроля и регулярно фиксировали показатели пульса в дневниках самонаблюдения.

Для оценки эффективности методики использовались следующие тесты: прыжок в длину с места (оценка взрывной силы ног); бег 30 м с высокого старта (оценка скоростных способностей); тройной прыжок с места (оценка комплексного проявления скоростно-силовых качеств); метание набивного мяча двумя руками из-за головы (оценка скоростно-силовых способностей верхних конечностей и туловища).

Тестирование проводилось дважды: в начале семестра (исходные данные) и по его завершении (итоговые данные). Статистическая обработка результатов осуществлялась с использованием t-критерия Стьюдента для связанных и независимых выборок. Различия считались достоверными при уровне значимости $p < 0.05$.

Результаты и обсуждение

Анализ исходных данных не выявил статистически значимых различий между группами ни по одному из тестов, что свидетельствует об однородности выборки. Средние значения прыжка в длину с места составили $213,4 \pm 15,2$ см в экспериментальной группе и $211,8 \pm 14,7$ см в контрольной группе ($p > 0.05$).

По итогам педагогического эксперимента в экспериментальной группе зафиксирована положительная динамика по всем контрольным показателям. Результат в прыжке в длину с места увеличился на 8,7% и составил $231,9 \pm 13,8$ см ($p < 0.05$). Время пробегания 30-метровой дистанции улучшилось на 5,2% – с $5,28 \pm 0,31$ с до $5,01 \pm 0,27$ с ($p < 0.05$). Показатель тройного прыжка возрос на 9,4% – с $627,5 \pm 42,3$ см до $686,4 \pm 38,9$ см ($p < 0.05$). Результат в метании набивного мяча улучшился на 11,3% – с $9,42 \pm 1,15$ м до $10,48 \pm 1,08$ м ($p < 0.05$).

В контрольной группе также отмечены положительные изменения, однако их выраженность была существенно меньшей. Прирост в прыжке в длину составил 3,1%, в беге на 30 м – 1,9%, в тройном прыжке – 4,2%, в метании мяча – 4,7%. При этом статистическая достоверность изменений подтверждена только для двух показателей – тройного прыжка и метания мяча ($p < 0.05$). Сравнительный анализ итоговых результатов показал достоверное превосходство экспериментальной группы над контрольной по всем тестам ($p < 0.05$). Результаты тестирования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Динамика показателей скоростно-силовых качеств студентов

Тест	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после
Прыжок в длину с места, см	$213,4 \pm 15,2$	$231,9 \pm 13,8^*$	$211,8 \pm 14,7$	$218,4 \pm 14,1$
Бег 30 м, с	$5,28 \pm 0,31$	$5,01 \pm 0,27^*$	$5,31 \pm 0,29$	$5,21 \pm 0,28$
Тройной прыжок, см	$627,5 \pm 42,3$	$686,4 \pm 38,9^*$	$621,2 \pm 40,8$	$647,3 \pm 39,5^*$
Метание мяча, м	$9,42 \pm 1,15$	$10,48 \pm 1,08^*$	$9,35 \pm 1,12$	$9,79 \pm 1,09^*$

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; * – $p < 0.05$

Обсуждение полученных результатов позволяет констатировать высокую эффективность разработанной методики. Наибольший прирост показателей наблюдался в тесте на метание набивного мяча, что объясняется включением в комплекс упражнений, направленных на развитие скоростно-силовых качеств мышц верхних конечностей и туловища. Существенное улучшение результатов в прыжковых тестах свидетельствует о положительном влиянии плиометрических упражнений на развитие взрывной силы мышц нижних конечностей.

Полученные данные согласуются с результатами исследований других авторов, указывающих на эффективность плиометрической тренировки для развития скоростно-силовых способностей. Согласно данным K. Sözbir, шестинедельная программа плиометрических упражнений способствует достоверному увеличению электромиографической активности мышц нижних конечностей у студентов физкультурных

специальностей (Sözbir, 2016). Результаты нашего исследования дополняют эти данные применительно к студентам непрофильных вузов.

Важно отметить, что улучшение показателей в контрольной группе было менее выраженным, несмотря на применение традиционных легкоатлетических упражнений. Это подтверждает необходимость целенаправленного воздействия на скоростно-силовые способности с использованием специально подобранных средств и методов. Систематическое включение упражнений скоростно-силовой направленности в основную часть занятия создает условия для кумулятивного эффекта тренировочных воздействий.

Заключение

Проведенное исследование позволило разработать и экспериментально обосновать методику интеграции легкоатлетических упражнений в учебно-тренировочный процесс студентов вузов для развития скоростно-силовых качеств. Установлено, что систематическое применение специально подобранных беговых, прыжковых и комплексных упражнений в рамках академических занятий по физической культуре обеспечивает достоверное улучшение показателей скоростно-силовой подготовленности студентов.

Результаты педагогического эксперимента свидетельствуют о превосходстве экспериментальной методики над традиционным подходом к организации занятий. Прирост показателей в экспериментальной группе составил от 5,2 до 11,3% в зависимости от теста, тогда как в контрольной группе – от 1,9 до 4,7%. Полученные различия являются статистически достоверными и имеют практическую значимость.

Эффективность разработанной методики обусловлена несколькими факторами. Во-первых, рациональным подбором легкоатлетических упражнений, обеспечивающих комплексное воздействие на различные компоненты скоростно-силовых способностей. Во-вторых, оптимальным дозированием нагрузки с учетом принципов постепенности и систематичности. В-третьих, использованием плиометрических упражнений, активизирующих механизм рефлекса на растяжение и способствующих развитию взрывной силы. В-четвертых, созданием положительного эмоционального фона занятий за счет разнообразия применяемых средств и соревновательных элементов.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанной методики в образовательном процессе вузов различного профиля. Предложенная структура комплекса легкоатлетических упражнений позволяет рационально распределить нагрузку в рамках учебного занятия и обеспечить планомерное развитие скоростно-силовых качеств студентов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением долгосрочных эффектов предложенной методики, а также с разработкой индивидуализированных программ развития скоростно-силовых качеств с учетом морфофункциональных особенностей студентов и их двигательного опыта.

Список литературы

1. Ботораев Л.О. Легкоатлетические упражнения как средство развития скоростно-силовых качеств на уроках физической культуры // Студенческий. 2024. № 39-6(293). С. 14-19.
2. Валетов М.Р., Панкратович Т.М., Шеворокова Ю.Г. Легкая атлетика: особенности обучения студентов видам легкой атлетики // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2022. Т. 7. № 4. С. 54-60. DOI: 10.47475/2500-0365-2022-17408.
3. Гладких Д.Г., Архипова О.А., Джавахов А.В. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов высших учебных заведений // Теория и практика современной науки. 2021. № 4(70). С. 77-80.
4. Зациорский В.М. Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания. М.: Советский спорт, 2019. 201 с.
5. Зимин А.Р., Сорокин Д.В. Применение легкоатлетических упражнений на учебных занятиях по физической культуре в вузе // Вестник науки. 2023. Т. 4. № 11(68). С. 851-855.
6. Иванов А.С. Роль легкоатлетических упражнений в повышении физической активности студентов в рамках внеучебных занятий физической культурой // Актуальные проблемы гуманитарных и

общественных наук: материалы X Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 18-19 сентября 2024 г. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2024. С. 82-85.

7. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник для высших учебных заведений физкультурного профиля. М.: Спорт, 2021. 520 с.

8. Осипенко Е.В. Современные подходы к развитию физических качеств и техники легкоатлетических упражнений у юных легкоатлетов // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях: материалы Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 31 октября - 1 ноября 2024 г. Чебоксары: Чувашский государственный аграрный университет, 2024. С. 188-193.

9. Писаренкова Е.П. Развитие скоростно-силовых способностей на уроках физической культуры посредством легкоатлетических упражнений // Атомная энергия спорта: материалы научно-методического семинара, Смоленск, 12-13 ноября 2024 г. Смоленск: Смоленский государственный университет спорта, 2024. С. 259-262.

10. Попов В.Б. 555 специальных упражнений в подготовке легкоатлетов. М.: Олимпия Пресс, 2002. 208 с.

11. Рыжов А.С. Скоростная и силовая подготовка баскетболистов // Наука-2020. 2018. № 5(21). С. 73-82.

12. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2018. 480 с.

13. Behm D.G., Young J.D., Whitten J.H.D., Reid J.C., Quigley P.J., Low J., Li Y., Lima C.D., Hodgson D.D., Chaouachi A., Prieske O., Granacher U. Effectiveness of traditional strength vs. power training on muscle strength, power and speed with youth: a systematic review and meta-analysis // *Frontiers in Physiology*. 2017. Vol. 8. Article 423. DOI: 10.3389/fphys.2017.00423.

14. Haugen T., Seiler S., Sandbakk Ø., Tønnessen E. The training and development of elite sprint performance: an integration of scientific and best practice literature // *Sports Medicine - Open*. 2019. Vol. 5. Article 44. DOI: 10.1186/s40798-019-0221-0.

15. Sözbir K. Effects of 6-week plyometric training on vertical jump performance and muscle activation of lower extremity muscles // *The Sport Journal*. 2016. 28 March.

Methodology for integrating track and field exercises into the educational and training process of university students for the development of speed-strength qualities

Weiming Li

Assistant Professor
Heihe University
Heihe, China
343378952@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Yang Yang

Deputy Head Nurse
The First People's Hospital of Heihe City
Heihe, China
351759805@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 18.03.2026

Accepted 17.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 796.42

DOI 10.25726/c1312-7951-0805-s

EDN DKTDMZ

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article is devoted to the study of methodological approaches to integrating track and field exercises into the educational and training process of higher education students for the development of speed-strength qualities. The relevance of the work is determined by the declining level of physical fitness among students and the need to search for effective means to improve it. The theoretical foundations of speed-strength training were analyzed, and classifications of track and field exercises based on their targeted impact were presented. An experimental methodology is described, including running, jumping, and complex exercises of varying intensity. The results of the pedagogical experiment showed a significant improvement in speed-strength ability test indicators among students in the experimental group. The greatest increase was recorded in jumping tests and medicine ball throws, which confirms the effectiveness of the proposed complex. A comparative analysis of the final data revealed a statistically significant superiority of the experimental group over the control group across all studied parameters. The obtained results indicate that the developed methodology can be successfully integrated into the existing system of physical education at universities without a significant increase in academic load. The practical significance of the work lies in the possibility of applying the developed methodology within physical education classes at universities of various profiles.

Keywords

speed-strength qualities, track and field exercises, students, physical education, educational and training process, plyometrics, jumping exercises, training methodology.

References

1. Botorayev L.O. Athletics exercises as a means of developing speed and strength qualities in physical education classes // *Studencheskiy*. 2024. No. 39-6(293). Pp. 14-19.
2. Valetov M.R., Pankratovich T.M., Shevorakova Yu.G. Athletics: Features of Teaching Students to Perform Athletic Events // *Physical Culture. Sport. Tourism. Motor Recreation*. 2022. Vol. 7. No. 4. Pp. 54-60. DOI: 10.47475/2500-0365-2022-17408.
3. Gladkikh D.G., Arkhipova O.A., Dzhevakhov A.V. Professional and Applied Physical Training of Higher Education Students // *Theory and Practice of Modern Science*. 2021. No. 4(70). Pp. 77-80.
4. Zatsiorsky V.M. Physical qualities of an athlete: the basics of theory and methods of education. Moscow: Soviet sport, 2019. 201 p.
5. Zimin A.R., Sorokin D.V. Application of athletics exercises in physical education classes at the university // *Bulletin of science*. 2023. Vol. 4. No. 11(68). pp. 851-855.
6. Ivanov A.S. The role of athletics exercises in increasing physical activity of students in extracurricular physical education // *Actual problems of humanities and social sciences: proceedings of the X All-Russian Scientific and Practical Conference, Penza, September 18-19, 2024* Penza: Penza State University Agrarian University, 2024. pp. 82-85.
7. Matveev L.P. Theory and methodology of physical culture: textbook for higher educational institutions of physical education. Moscow: Sport, 2021. 520 p.
8. Osipenko E.V. Modern Approaches to the Development of Physical Qualities and Athletics Techniques in Young Athletes // *Actual Problems of Physical Culture and Sports in Modern Socioeconomic Conditions: proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Cheboksary, October 31 - November 1, 2024* Cheboksary: Chuvash State Agrarian University, 2024. pp. 188-193.

9. Pisarenkova E.P. Development of speed and strength abilities in physical education lessons through athletics exercises // Atomic energy of sports: materials of a scientific and methodological seminar, Smolensk, 12-13 November 2024 Smolensk: Smolensk State University of Sports, 2024. pp. 259-262.
10. Popov V.B. 555 special exercises in training athletes. Moscow: Olimpiya Press, 2002. 208 p.
11. Ryzhov A.S. Speed and strength training of basketball players // Science-2020. 2018. № 5(21). Pp. 73-82.
12. Kholodov Zh.K., Kuznetsov V.S. Theory and methodology of physical education and sports: a textbook for students of higher educational institutions. Moscow: Akademiya, 2018. 480 p.
13. Behm D.G., Young J.D., Whitten J.H.D., Reid J.C., Quigley P.J., Low J., Li Y., Lima C.D., Hodgson D.D., Chaouachi A., Prieske O., Granacher U. Effectiveness of traditional strength vs. power training on muscle strength, power, and speed with youth: a systematic review and meta-analysis // Frontiers in Physiology. 2017. Vol. 8. Article 423. DOI: 10.3389/fphys.2017.00423.
14. Haugen T., Seiler S., Sandbakk Ø., Tønnessen E. The training and development of elite sprint performance: an integration of scientific and best practice literature // Sports Medicine - Open. 2019. Vol. 5. Article 44. DOI: 10.1186/s40798-019-0221-0.
15. Sözbir K. Effects of 6-week plyometric training on vertical jump performance and muscle activation of lower extremity muscles // The Sport Journal. 2016. 28 March.

**Инновации и практические исследования модели преподавания русского языка на основе
межкультурной коммуникации**

Юэ Ма

Специалист-эксперт

Институт иностранных языков Синьцзянского педагогического университета

Урумчи, Китай

841989314@qq.com

ORCID 0009-0002-9518-9880

Вэй Цай

Доцент

Институт иностранных языков Синьцзянского педагогического университета

Урумчи, Китай

554535896@qq.com

ORCID 0009-0005-3313-8801

Поступила в редакцию 09.02.2026

Принята 19.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.0

DOI 10.25726/s2891-8947-2069-f

EDN LNBTTI

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В современном мире, где культуры постоянно взаимодействуют, владение иностранным языком – это прежде всего умение эффективно общаться с представителями других народов. Русский язык, будучи одним из ключевых языков международного диалога, требует от нас, преподавателей, искать новые подходы, учитывающие культурные особенности наших студентов. К сожалению, традиционная методика преподавания русского языка часто делает акцент на заучивании правил и лексики, оставляя за скобками развитие навыков живого межкультурного общения. В результате студенты, попадая в реальную языковую среду, нередко испытывают трудности. Именно поэтому поиск и разработка инновационных моделей обучения, основанных на принципах межкультурной коммуникации, приобретает сегодня особую актуальность. В этой статье мы рассмотрим, как теория межкультурной коммуникации может обогатить преподавание русского языка. Проанализировав слабые стороны традиционного подхода, мы предлагаем новую модель обучения. Её суть – в одновременном развитии как языковых навыков, так и культурного сознания. Мы активно используем такие методы, как ситуационное моделирование, ролевые игры и анализ конкретных кейсов, чтобы научить студентов адаптироваться к различным ситуациям и эффективно общаться. Кроме того, современные информационные технологии, от онлайн-платформ до виртуальной реальности, помогают нам создавать богатую и интерактивную образовательную среду. Наш опыт показывает, что такой подход действительно работает. Студенты не просто лучше усваивают язык, но и начинают глубже понимать культурные традиции русскоязычных стран. Сравнивая культуры, погружаясь в реальные жизненные ситуации и работая с разнообразными учебными материалами, они учатся говорить более уместно и гибко выстраивать свою коммуникацию. Мы надеемся, что наше исследование предложит коллегам

свежие идеи и станет практическим ориентиром в работе по формированию межкультурной компетенции у будущих специалистов.

Ключевые слова

межкультурная коммуникация; обучение русскому языку; инновационная модель преподавания; культурная осведомлённость.

Введение

На фоне ускоряющихся процессов глобализации и углубления реализации инициативы «Один пояс, один путь» сотрудничество между Китаем и Россией в таких сферах, как экономика и торговля, наука и техника, культура и образование, становится все более тесным, что вызывает значительный рост потребности в специалистах, владеющих русским языком и обладающих межкультурной компетентностью. Для эффективного международного сотрудничества изучение особенностей других стран и их культуры также важны, как и знание их языков, и такие знания зависят от преподавания иностранных языков (Юсупова, 2022).

Однако в настоящее время преподавание русского языка в Китае по-прежнему ориентировано в первую очередь на развитие языковых навыков, в то время как культурный компонент недостаточно интегрирован, а система формирования межкультурной компетентности остается незрелой, что затрудняет подготовку высококвалифицированных специалистов, способных удовлетворить современные потребности общества.

В преподавании русского языка в настоящее время наблюдаются следующие проблемы:

1. Во-первых, недостаточная интеграция культурных компонентов. В рамках традиционной модели преподавания основной упор делается на грамматику, лексику, а также на развитие навыков аудирования, говорения, чтения и письма, в то время как такие культурные аспекты, как история, общество, образ мышления и ценности России, преподаются фрагментарно. Это приводит к тому, что в реальном общении студенты часто сталкиваются с недопониманием, вызванным культурными различиями, что снижает эффективность коммуникации.

2. Во-вторых, однообразие методов преподавания. Во многих университетах до сих пор преобладает традиционный лекционный формат, в котором преподаватель играет основную роль, а студенты пассивно воспринимают знания, не имея возможности активно применять язык и культурные знания в реальных ситуациях. Это ограничивает развитие их практических навыков.

3. В-третьих, ограниченность системы оценки. Современная система оценки знаний в области русского языка в основном ориентирована на проверку языковых знаний: объема лексики, правильности грамматики, навыков понимания прочитанного и т. д., в то время как такие аспекты, как адаптационные способности к другой культуре, умение общаться в определенных ситуациях и культурная чувствительность, практически не учитываются. Это может привести к трудностям в адаптации студентов при реальном межкультурном взаимодействии.

Для решения вышеуказанных проблем настоящее исследование основывается на теории межкультурной коммуникации и сочетает ее с практикой преподавания. Целью является преодоление ограничений традиционной модели, содействие глубокому пониманию российской культуры в процессе изучения языка, развитие межкультурной коммуникативной компетенции и повышение конкурентоспособности студентов в международной среде. Настоящее исследование направлено на предложение новых направлений и практических решений для реформирования преподавания русского языка, с целью подготовки большего числа высококвалифицированных специалистов, способных удовлетворить потребности новой эпохи и содействовать гуманитарному обмену и практическому сотрудничеству между Китаем и Россией.

Научная новизна настоящего исследования заключается в концептуальной разработке и частичной апробации инновационной педагогической модели, ориентированной на системную интеграцию языкового и культурного компонентов, с акцентом на применение цифровых образовательных технологий, включая VR-решения, кейсовый метод, проектную деятельность и

элементы онлайн-обучения. Предлагаемая модель исходит из идеи, что преподавание русского языка как иностранного не может ограничиваться исключительно языковой подготовкой. В этой связи особое значение приобретает формирование межкультурной осознанности, которая рассматривается как неотъемлемая часть современного языкового образования.

Объектом исследования выступает образовательный процесс обучения РКИ в китайских вузах. Выбор именно этого контекста обусловлен стремлением более точно учесть специфику аудитории, включая её культурные особенности и учебные запросы, что напрямую влияет на содержание и организацию обучения.

В качестве предмета исследования рассматривается методическая система преподавания, в которой межкультурный аспект интегрирован в учебный процесс. Предполагается, что такая организация обучения способствует развитию у студентов не только языковых, но и более широких компетенций, включая социокультурные и профессиональные. Отдельное внимание уделяется вопросам оценки эффективности данной модели, а также её возможной адаптации к другим образовательным условиям.

Материалы и методы исследования

С ускорением глобализации способность к межкультурной коммуникации стала неотъемлемой частью подготовки учащихся иностранных языков. В преподавании русского языка важнейшим направлением реформирования образовательной модели становится интеграция языкового обучения с культурным пониманием, что способствует формированию у студентов навыков межкультурного общения. Для этого предлагается осуществить инновации на трёх этапах: реконструкция учебной программы, обновление методов преподавания и оптимизация системы оценки. Это позволит сформировать инновационную модель преподавания, нацеленную на развитие комплексных способностей и международной конкурентоспособности студентов.

Первостепенную роль в долгосрочной перспективе для общества и учащихся играет качество образования. На начальном этапе реформирования необходимо систематически пересмотреть существующую учебную программу по русскому языку с целью удовлетворения требований межкультурной коммуникации. Можно внедрить модульный подход к построению курсов по культуре, разделив содержательные блоки на уровни и категории для поэтапного освоения.

В частности, можно выделить:

1. Модуль базовой культуры: охватывает историю России, литературу, искусство, религию, народные обычаи – для формирования общего культурного фона. Обоснована целесообразность включения в предлагаемую структуру проективного, компетентностного, содержательного, технологического и контрольно-учетного модулей, отражающих базовые компоненты целостного педагогического процесса профессиональной подготовки (Бу, 2024).

2. Модуль современной социокультуры: включает темы политической системы, экономического развития, научных достижений и актуальных социальных вопросов современной России. Особое значение имеет возможность развития осознанного отношения к окружающей реальности через понимание исторической обусловленности современных социокультурных процессов у обучающихся (Почебут, 2012).

3. Модуль практического применения: фокус на деловом этикете, межличностной коммуникации, языку СМИ – для повышения адаптивности в реальных коммуникативных ситуациях. Отметим, что практические занятия являются важной частью учебных модулей. Содержание практических занятий в полной мере увязывается с теоретическим содержанием и обеспечивает полноту, законченность учебного модуля (Козлова, 2016).

Помимо этого, необходимо активно развивать цифровые образовательные ресурсы и использовать современные технологии для повышения интерактивности и эффекта присутствия в обучении. Представьте: с помощью VR-очков студент может не просто услышать о параде на Красной площади, а буквально оказаться в центре событий. Он сможет «побывать» на православной пасхальной службе, стать гостем на русской свадьбе или заглянуть на семейный праздник. Это уже не учёба, а настоящее погружение. В дополнение к этому, мы можем использовать всё богатство современного

контента: документальные фильмы с субтитрами, подкасты на русском языке, кино, электронные книги. Всё это создаёт живую, постоянно обновляемую базу знаний о культуре и учит студентов воспринимать информацию из разных источников.

Результаты и обсуждение

Как справедливо отмечают исследователи, качество образования напрямую зависит от творческого потенциала преподавателей (Авдеева, 2019). Именно поэтому на этапе практической работы мы отходим от стандартных лекций и ищем более живые и эффективные методы, чтобынастоящему увлечь студентов и научить их общаться в межкультурной среде.

1. В первую очередь, мы активно применяем задачный подход (TBLT). Смысл в том, чтобы студенты осваивали язык и культуру не в теории, а решая конкретные, практически значимые задачи. Например, мы даём задание: «Разработайте рекламный слоган для нового российско-китайского бренда, который будет понятен и близок и русским, и китайцам». Или мы устраиваем имитацию международной конференции, где студенты пробуют себя в роли переводчиков, спикеров и модераторов, сталкиваясь с реальными коммуникативными вызовами.

2. Во-вторых, представляется целесообразным активнее использовать анализ межкультурных кейсов, побуждая студентов обращаться к реальным ситуациям и самостоятельно искать возможные решения. Так, примеры, связанные с проектом «Сила Сибири», сотрудничеством в области высокоскоростного железнодорожного транспорта или продвижением китайских брендов на российском рынке, позволяют наглядно увидеть влияние культурных различий на международное взаимодействие и способствуют формированию навыков взаимопонимания.

3. В-третьих, важную роль играет внедрение совместных преподавательских команд и развитие международных образовательных инициатив, что в целом способствует интернационализации учебного процесса. Привлечение иностранных студентов создаёт более разнообразную образовательную среду и положительно сказывается на уровне подготовки обучающихся (Michaels, 2019, с. 30). Дополнительные возможности открывает участие приглашённых специалистов из России, которые могут проводить онлайн-семинары, посвящённые сопоставлению культур. Наряду с этим университеты способны организовывать совместные курсы и проекты, включая «Молодёжный форум Китай–Россия» и культурные лагеря, где студенты получают опыт непосредственного межкультурного общения.

Одновременно с реформами преподавания необходимо создать научно обоснованную систему оценки, способную точно измерить уровень межкультурной компетенции студентов и обеспечить эффективную обратную связь (Се, 2022). Комбинируя процессуальную и итоговую оценку, можно выстроить многомерную систему. Ключевыми формами оценки становятся:

- 1) анализ кейсов (например, письменный разбор конкретных межкультурных ситуаций с предложением решений);
- 2) моделирование коммуникативных сцен (международные переговоры, интервью, деловая встреча и т.д.).

Рекомендуется, чтобы доля таких заданий в итоговой оценке составляла не менее 40%. Также можно ввести внешнюю экспертную оценку. Например, в сотрудничестве с российскими языковыми центрами можно разработать специальный сертификационный экзамен по культурной компетенции (например, ТРКИ-культура). Это обеспечит международное признание квалификации выпускников, повысит их конкурентоспособность на рынке труда и укрепит качество преподавания.

С целью проверки эффективности модели межкультурно-ориентированного преподавания русского языка был проведён пилотный проект на базе одного из университетов. Результаты показали значительное повышение уровня межкультурной компетенции, практических навыков и конкурентоспособности студентов на рынке труда. Однако в процессе были выявлены и некоторые сложности, требующие дальнейшего совершенствования модели.

Стоит также учитывать существенное повышение культурной чувствительности. Межкультурная чувствительность – важный компонент коммуникативной компетентности, определяющий успешность

взаимодействия в многонациональной среде. «Межкультурная сенситивность – это чувствительность человека к культурным различиям, способность понимать и принимать множественность идей, ценностей, установок» (Сюй, 2022).

Новая модель способствовала системному изучению российской истории, традиций, норм и стиля общения. По результатам опроса, 90% студентов научились точно распознавать культурные табу в китайско-российском общении. Например:

- Знают, что жёлтые цветы в России могут означать расставание.
- Умеют выбирать между «ты» и «Вы» в зависимости от ситуации.
- Избегают числа «13», которое ассоциируется с неудачей.

Кроме того, в ролевых играх студенты успешно применяли аутентичные формы вежливости и обращений, что свидетельствует о росте культурной компетентности. Потому что использование разного рода ролевых игр при проведении занятий по межкультурной коммуникации даёт широкие возможности объединения рационального и эмоционального компонентов обучения (Рябцева, 2018).

Необходимо отметить, что традиционное преподавание русского языка сосредоточено на грамматике и лексике, но недостаточно развивает прикладные умения, однако оно уже отходит на задний план (Нежнова, 2006). В настоящее время новая модель, использующая TBLT, кейс-анализ и совместное преподавание, позволила студентам на практике применить языковые и культурные знания.

Во время пилота студенты участвовали в совместных проектах: устный перевод на конференциях, перевод контрактов, съёмка межкультурных видео. Особенно успешно они проявили себя на «Форуме китайско-российского экономического сотрудничества», выполняя перевод и медиасопровождение. Некоторые из них участвовали в мероприятиях, таких как «Молодёжный форум Китай – Россия», получая прямой опыт межкультурного общения. Развитие такой межкультурной компетентности дало выпускникам преимущество при трудоустройстве. В отличие от традиционных выпускников, ограниченных сферой перевода, студенты новой модели получили работу в российских и международных организациях, культурных центрах и транснациональных компаниях. По статистике, их трудоустройство в международных структурах увеличилось на 30%. Выпускники работают в посольствах, на культурных мероприятиях, в сфере маркетинга и коммуникации. Они умеют разрабатывать стратегии продвижения, учитывая культурные различия, и демонстрируют высокую адаптивность.

При этом, несмотря на положительные результаты, существуют следующие трудности:

- 1) недостаток образовательных ресурсов: отсутствие качественных цифровых платформ, двуязычных кейсов, VR-контента;
- 2) недостаточная подготовка преподавателей: многие преподаватели сосредоточены на языковом аспекте, не имея достаточной подготовки в области межкультурного обучения и междисциплинарного подхода.

Для их решения необходимо проводить профессиональную подготовку педагогов, организовывать международные семинары, стажировки, привлекать преподавателей к академическому сотрудничеству с российскими вузами.

Настоящая работа направлена на решение ряда актуальных проблем, возникающих в процессе преподавания русского языка как иностранного в китайских вузах, а именно:

1. Односторонний характер традиционного подхода, сосредоточенного преимущественно на передаче лингвистических знаний, при игнорировании культурных компонентов;
2. Низкая практическая применимость усвоенных знаний, ограниченная репродуктивными методами обучения и слабой интерактивностью;
3. Неэффективная система оценки, не отражающая уровень межкультурной осведомлённости и коммуникативной гибкости студентов;
4. Отсутствие интеграции современных цифровых инструментов и технологий в учебный процесс;
5. Недостаточная готовность студентов к профессиональной деятельности в международной и межкультурной среде.

В целях преодоления вышеуказанных ограничений в исследовании предлагается и апробируется инновационная модель преподавания русского языка, основанная на принципах межкультурной коммуникации, которая включает:

1. целенаправленную интеграцию языкового и культурного компонентов на всех этапах обучения;
2. использование современных педагогических подходов, таких как ситуационное моделирование, ролевая игра, проектное и проблемно-ориентированное обучение;
3. активное применение цифровых и мультимедийных ресурсов, включая VR, онлайн-платформы и двуязычные кейсы;
4. реконструкцию программного содержания и системы оценки, с акцентом на развитие межкультурной и профессиональной компетентности.

Таким образом, исследование имеет как теоретическую значимость в аспекте методики интеграции языка и культуры, так и практическую ценность, выражающуюся в возможности применения предложенной модели в условиях китайской образовательной среды и её адаптации к иным лингвокультурным контекстам.

Заключение

В условиях глобализации межкультурная коммуникация становится ключевым качеством современных специалистов по русскому языку. Несмотря на успехи традиционной модели в языковой подготовке, она часто недостаточно эффективна в формировании культурной компетентности. В статье предлагается модель преподавания, основанная на тесном взаимодействии языкового и культурного аспектов обучения. Она включает пересмотр содержания учебных программ, обновление методов преподавания и разработку более гибкой системы оценки.

Проведённая апробация показала, что такая модель положительно влияет на развитие у студентов культурной чувствительности, помогает им лучше ориентироваться в практических ситуациях и повышает их конкурентоспособность на рынке труда. В то же время очевидна необходимость дальнейшей доработки: требуется усилить теоретическую основу, расширить использование цифровых инструментов, а также уделить больше внимания подготовке преподавателей и развитию международных связей.

В целом исследование представляет интерес как с теоретической, так и с практической точки зрения. Оно не только уточняет подходы к интеграции языка и культуры, но и демонстрирует возможность применения разработанной модели в различных образовательных условиях. Это подтверждает её актуальность в контексте подготовки специалистов для межкультурного взаимодействия.

Список литературы

1. Авдеева Е.С. Бережливое производство и высшее учебное заведение: основные мифы // Вестник Института экономических исследований. 2019. № 3(15). С. 13-18.
2. Бу Чжаоли. Исследование повышения способности к межкультурной коммуникации у студентов, изучающих электронную коммерцию, на фоне трансграничной электронной коммерции // Сравнительные исследования культурных инноваций. 2024. Т. 8. № 08. С. 154-158.
3. Козлова А.А. Обучение языку СМИ в новых условиях подготовки бакалавров лингвистики: социокультурный аспект // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2016. № 5(744). С. 234-245.
4. Нежнова П.Г., Хасана Б.И., Эльконина Б.Д. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников. Красноярск: Печатный центр КПД, 2006. С. 59.
5. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология: учебное пособие. СПб., 2012. С. 120.

6. Рябцева Н.К. Соединяя языки и академические культуры // «Пересекая границы: межкультурная коммуникация в глобальном контексте»: мат. I Межд. науч.-прак. конф. (14-16 февраля 2018 г., Москва). М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018. С. 247–248.
7. Се Цзюнь. Создание интеллектуального Шелкового пути и позитивная роль шахмат в строительстве «Пояса и пути» // Шахматная серия (1-я серия). 2022. С. 22-41.
8. Сюй Баюнь. Начальный курс разговорного китайского языка как иностранного в условиях цифрового обучения // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2022. № 2. С. 264-279.
9. Юсупова Ф.М. Компетенция межкультурного общения будущего учителя русского языка: лингвистическая функция и субкомпетенции // Академические исследования в области педагогических наук. 2022. Т. 3. № NUU Conference 2. С. 1314-1321.
10. Michaels A., Mittler B. Asia and Europe from a transcultural perspective. The new Heidelberg Centre for Asian and Transcultural Studies (CATS) // Newsletter. 2019. № 82 (Spring). P. 30.

Innovations and practical research of the Russian language teaching model based on intercultural communication

Yue Ma

Specialist-expert
Institute of Foreign Languages of Xinjiang Pedagogical University
Urumqi, China \
841989314@qq.com
ORCID 0009-0002-9518-9880

Wei Cai

Associate Professor
Institute of Foreign Languages of Xinjiang Pedagogical University
Urumqi, China
554535896@qq.com
ORCID 0009-0005-3313-8801

Received 09.02.2026

Accepted 01.03.2026

Published 15.04.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/s2891-8947-2069-f

EDN LNBTTI

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

In the modern world, where cultures constantly interact, foreign language proficiency is primarily the ability to communicate effectively with representatives of other nations. Russian, being one of the key languages of international dialogue, requires us, teachers, to look for new approaches that take into account the cultural characteristics of our students. Unfortunately, the traditional teaching methods of the Russian language often focus on memorizing rules and vocabulary, leaving out the development of skills of lively intercultural communication. As a result, students often experience difficulties when they get into a real language

environment. That is why the search and development of innovative learning models based on the principles of intercultural communication is becoming particularly relevant today. In this article, we will look at how the theory of intercultural communication can enrich the teaching of the Russian language. After analyzing the weaknesses of the traditional approach, we propose a new learning model. Its essence lies in the simultaneous development of both language skills and cultural awareness. We actively use methods such as situational modeling, role-playing games, and case analysis to teach students how to adapt to different situations and communicate effectively. In addition, modern information technologies, from online platforms to virtual reality, help us create a rich and interactive educational environment. Our experience shows that this approach really works. Students not only learn the language better, but also begin to better understand the cultural traditions of Russian-speaking countries. By comparing cultures, immersing themselves in real-life situations and working with a variety of educational materials, they learn to speak more appropriately and flexibly build their communication. We hope that our research will offer colleagues fresh ideas and become a practical guide in the work on the formation of intercultural competence among future specialists.

Keywords

intercultural communication; Russian language teaching; innovative teaching model; cultural awareness.

References

1. Avdeeva E.S. Lean manufacturing and higher education institutions: the main trends // Institute of Economic Research bulletin. 2019. № 3(15). pp. 13-18.
2. Bu Zhaoli. A study of increasing the ability to intercultural communication among students studying e-commerce against the background of cross-border e-commerce // Comparative studies of cultural innovations. 2024. Vol. 8. № 08. pp. 154-158.
3. Kozlova A.A. Teaching the language of mass media in the new conditions of bachelor's degree in linguistics: socio-cultural aspect // Moscow State Linguistic University bulletin. Humanities. 2016. № 5(744). pp. 234-245.
4. Nezhnova P.G., Khasana B.I., Elkonina B.D. Monitoring the individual progress of educational actions of schoolchildren. Krasnoyarsk: KPD Printing Center, 2006. p. 59.
5. Pochebut L.G. Cross-cultural and ethnic psychology: a textbook. St. Petersburg, 2012. p. 120.
6. Ryabtseva N.K. Connecting languages and academic cultures // Crossing borders: intercultural communication in a global context: mat. of the I Inter. scien. and prac. conf. (February 14-16, 2018, Moscow). M.: A.S. State Pushkin Museum of Fine Arts, 2018. pp. 247-248.
7. Xie Jun. The creation of the Intellectual Silk Road and the positive role of chess in the Construction of the Belt and Road // Chess Series (1st series). 2022. pp. 22-41.
8. Xu Baoyun. The initial course of spoken Chinese as a foreign language in a digital learning environment // A.S. Pushkin Leningrad State University bulletin. 2022. № 2. pp. 264-279.
9. Yusupova F.M. Competence of intercultural communication of the future teacher of the Russian language: linguistic function and subcompetencies // Academic research in the field of pedagogical sciences. 2022. Vol. 3. NUU Conference 2. pp. 1314-1321.
10. Michaels A., Mittler B. Asia and Europe from a transcultural perspective. The new Heidelberg Centre for Asian and Transcultural Studies (CATS) // Newsletter. 2019. № 82 (Spring). P. 30.

Реформирование системы образования Китая: теоретико-методические подходы

Цзюйшэн Цзи

Специалист-эксперт

Белорусский национальный технический университет

Минск, Беларусь

130286115@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.02.2026

Принята 24.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.0

DOI 10.25726/f3532-0131-3916-h

EDN VXTEME

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 теоретико-методический анализ реформирования системы образования Китайской Народной Республики в 1978-2025 годах. Раскрываются историко-философские и культурные предпосылки образовательных преобразований, включая влияние конфуцианской традиции, идеологии модернизации и социалистической концепции развития. Исследование основано на системном, историко-сравнительном, культурно-цивилизационном и компетентностном подходах, что позволяет рассматривать китайскую модель образования как самостоятельный цивилизационный феномен. Рассматриваются ключевые направления реформ: обновление структуры общего и среднего образования, развитие профессионального и высшего образования в контексте стратегий «Made in China 2025» и «Один пояс – один путь», а также внедрение концепции «умного образования» (Smart Education of China). Отмечаются методические аспекты реализации реформ – совершенствование управления, развитие педагогических кадров и интеграция науки, образования и производства. Определяются основные проблемы и противоречия: образовательное неравенство, культурные диссонансы, стандартизация и риски утраты гуманистических ориентиров. Сделан вывод о вкладе китайской модели в формирование глобального образовательного пространства и возможности адаптации её элементов в других странах.

Ключевые слова

реформирование образования, система образования Китая, образовательная модернизация, цифровизация, Smart Education, компетентностный подход, образовательная политика, профессиональное и высшее образование.

Введение

Актуальность исследования проблем реформирования системы образования Китайской Народной Республики обусловлена возрастающей ролью КНР в формировании глобального образовательного пространства и становлением китайской модели образования как самостоятельного цивилизационного феномена. Стремительная трансформация образовательной системы Китая, сопровождающая процесс экономической модернизации страны, представляет собой уникальный опыт сочетания традиционных культурных ценностей с инновационными педагогическими практиками (Каретина, 2008).

Проблематика реформирования китайской образовательной системы получила широкое освещение как в зарубежной, так и в отечественной науке. Китайские исследователи Ци Лян, Ян Сян-куй, представители неоконфуцианского направления акцентируют внимание на культурно-цивилизационных основаниях образовательных преобразований (Боревская, 2012). В российской научной традиции данная проблематика разрабатывается в трудах Г.С. Каретиной, исследующей соотношение традиции и модернизации в развитии китайского общества (Каретина, 2008). Западные исследователи фокусируются на институциональных аспектах реформ и их воздействии на глобальные образовательные процессы. Вместе с тем комплексный теоретико-методический анализ реформирования системы образования Китая в контексте современных трансформаций остается недостаточно представленным в научном дискурсе.

Цель настоящего исследования заключается в систематизации теоретико-методических подходов к реформированию системы образования Китая и выявлении концептуальных принципов образовательных преобразований в контексте национальной модернизации. Объектом исследования выступает система образования Китайской Народной Республики в период интенсивных реформационных преобразований (1978-2025 гг.). Предметом анализа являются теоретико-методические подходы, концептуальные принципы и практические механизмы реформирования китайской образовательной системы.

Методологическую основу исследования составляет комплекс подходов: системный подход позволяет рассматривать образование как целостную систему взаимосвязанных элементов; историко-сравнительный подход обеспечивает возможность анализа эволюции образовательной системы в диахронической перспективе; культурно-цивилизационный подход раскрывает специфику китайской модели образования в контексте конфуцианской традиции; компетентностный подход ориентирует на анализ результатов образования через призму формируемых компетенций; институциональный подход фокусирует внимание на формальных и неформальных нормах, регулирующих функционирование образовательной системы.

Теоретические основания современного реформирования образовательной системы Китая коренятся в сложном взаимодействии историко-философских традиций, идеологических установок и прагматических императивов национального развития. Конфуцианская традиция, составляющая ядро китайской культуры на протяжении более двух тысячелетий, сформировала специфический подход к образованию, центрированный на идеях морального самосовершенствования, почитания учителя и социальной иерархии (Мартынов, 2010). Принцип «передавать, а не создавать», сформулированный Конфуцием, определил преемственность в передаче знаний и уважение к классическому наследию. Начиная с эпохи Хань (206 до н.э. – 220 н.э.), конфуцианство стало не только официальной государственной идеологией, но и фундаментом китайской системы образования, что обеспечило формирование устойчивых образовательных практик и ценностных ориентаций (Yan, 2011).

В процессе модернизации Китая конфуцианские принципы подверглись критическому переосмыслению. Периоды радикального отрицания традиционных ценностей сменялись этапами их реинтерпретации в контексте современных задач развития (Каретина, 2008). Современное китайское руководство исходит из необходимости синтеза традиционных конфуцианских ценностей и социалистической идеологии с требованиями технологической модернизации. Концепция «сяо кан» (средний достаток) и «да тун» (великое единение), заимствованные из конфуцианского трактата «Ли цзи», стали основой стратегического планирования социально-экономического и образовательного развития КНР (Zhang, 2019).

Концептуальные принципы современного реформирования образования в Китае базируются на стремлении к гармоничной интеграции традиционных ценностей и инновационных педагогических практик. Государственная образовательная политика ориентирована на формирование «сильной образовательной державы» к 2035 году, что предполагает создание системы образования мирового уровня с высокими показателями доступности и качества (OECD, 2016). Реформы направлены на преодоление противоречия между массовым характером образования и необходимостью подготовки

высококвалифицированных специалистов для реализации национальных стратегий инновационного развития.

Методологические ориентиры образовательных преобразований в Китае включают компетентностный, личностно-деятельностный и технологический подходы. Компетентностный подход, адаптированный к специфике китайской образовательной системы, предполагает смещение акцента с трансляции знаний на формирование практических умений и навыков, востребованных в условиях инновационной экономики (Zhao, 2014). Личностно-деятельностный подход ориентирует на развитие творческих способностей обучающихся при сохранении значимости дисциплины и систематической работы, традиционно ценимых в китайской педагогической культуре. Технологический подход обеспечивает внедрение цифровых технологий на всех уровнях образования и интеграцию искусственного интеллекта, больших данных и виртуальной реальности в образовательный процесс (Li, 2022).

Реформирование структуры общего и среднего образования в Китае ориентировано на решение проблемы чрезмерной учебной нагрузки и финансового бремени семей. Политика «двойного сокращения», инициированная в 2021 году, предусматривает ограничение объема домашних заданий (до 60 минут для учащихся 3-6 классов и до 90 минут для 7-9 классов) и регулирование деятельности коммерческих образовательных организаций (Zhang, 2023). Реформа направлена на трансформацию традиционной модели, характеризующейся интенсивной подготовкой к единому национальному экзамену «гаокао», в сторону более сбалансированного и гуманистически ориентированного образования. Обеспечение полностью бесплатного обязательного девятилетнего образования и переход к бесплатному онлайн-обучению призваны снизить социальное неравенство в доступе к образовательным ресурсам (Zhang, 2023).

Развитие профессионального и высшего образования тесно интегрировано с реализацией национальных стратегий «Made in China 2025» и «Один пояс – один путь». В 2024 году Министерство образования КНР добавило 1673 новые программы бакалавриата, ориентированные на подготовку специалистов в области интеллектуального морского оборудования, технологий умных материалов, искусственного интеллекта и других приоритетных направлений, одновременно исключив 1670 программ, не соответствующих целям социально-экономического развития (OECD, 2016). Расширение последиplomного образования и увеличение доли докторантов призваны обеспечить формирование научно-технической элиты, способной конкурировать на глобальном уровне. Политика государства предусматривает, что к 2020 году 220 миллионов граждан должны иметь диплом о высшем образовании, что свидетельствует о масштабе задач по массовизации высшего образования (Hawkins, 2017).

Внедрение цифровых технологий и формирование концепции «умного образования» (Smart Education) представляют приоритетное направление современных реформ. Китай создал крупнейшую в мире образовательную ресурсную базу – платформу Smart Education of China, которая к концу 2023 года объединила 519 000 образовательных учреждений, 18,8 миллионов учителей и 293 миллиона обучающихся (Wang, 2023). Количество массовых открытых онлайн-курсов (МООС) в Китае превысило 76 800, охватив более 1,27 миллиарда внутренних пользователей (Ministry of Education of China, 2019). Национальная платформа Smart Education, запущенная в 2022 году, демонстрирует позитивные мультипликативные эффекты цифровых технологий, обеспечивая доступ к качественным образовательным ресурсам для сельских школ отдаленных регионов (UNESCO, 2023). Концепция умного образования рассматривается как высшая стадия развития цифрового образования, включающая четыре этапа: обмен ресурсами, использование больших данных, интеграцию искусственного интеллекта и трансформацию образовательной экосистемы (Zhu, 2016).

Международная кооперация и интернационализация образования становятся важными векторами развития китайской образовательной системы. Проект «Китайские МООС выходят в мир» способствует распространению бесплатных онлайн-курсов китайских университетов в других странах: около 300 курсов предоставлено Индонезии для поддержки онлайн-обучения в 3000 университетах этой страны (UNESCO, 2023). Создание Всемирного альянса цифрового образования и запуск международной версии Национальной платформы умного образования на шести официальных языках

ООН отражают стремление Китая к лидерству в глобальном образовательном пространстве (World Digital Education Alliance, 2024). Реализация программ академической мобильности и привлечение иностранных студентов (более полумиллиона в последние годы) укрепляют позиции китайских университетов в международных рейтингах и способствуют межкультурному обмену.

Современные модели управления образованием в Китае характеризуются усилением государственной координации при расширении автономии образовательных учреждений в реализации учебных программ. Система мониторинга качества образования базируется на сочетании традиционных методов оценки (единый национальный экзамен «гаокао») с инновационными инструментами, включающими цифровые платформы сбора и анализа образовательных данных. Разработка Глобального индекса развития цифрового образования (GDEI), представленного на Всемирной конференции по цифровому образованию 2024 года, демонстрирует стремление Китая к созданию универсальных инструментов оценки уровня развития цифрового образования в разных странах (Ministry of Education of China, 2018). Механизмы государственного контроля включают утверждение программ обучения, лицензирование образовательных организаций и регулярную оценку результатов образовательной деятельности.

Развитие педагогических кадров представляет достаточно важное направление реформ, поскольку успешность образовательных преобразований непосредственно зависит от квалификации и мотивации учителей. Национальная стратегия предусматривает, что в каждой начальной школе должен работать хотя бы один учитель естествознания со степенью магистра в области естественных наук, техники, инженерии или математики (OECD, 2016). Система повышения квалификации ориентирована на освоение педагогами цифровых технологий и методик интерактивного обучения. Разработка профессиональных стандартов учителей, учитывающих требования цифровой трансформации образования, обеспечивает формирование единых критериев оценки педагогической компетентности (Xie, 2020). Программы академической мобильности и международные стажировки способствуют обмену педагогическим опытом и внедрению лучших мировых практик.

Интеграция науки, образования и производства реализуется через развитие практико-ориентированных форм подготовки специалистов. В системе профессионального образования широко используются технологии виртуальной реальности для создания симулированных производственных сред: Чжэцзянский институт механики и электротехники применяет виртуальное моделирование для обучения студентов управлению системами городского метрополитена (UNESCO, 2023). Проект «МООС для Запада», реализуемый с 2013 года, обеспечил предоставление более 190 000 персонализированных онлайн-курсов университетам западных регионов Китая, что способствовало повышению качества образования в менее развитых провинциях (UNESCO, 2023). Гибридные формы обучения, сочетающие онлайн и офлайн компоненты, позволяют студентам университетов Синьцзяна дистанционно проводить лабораторные эксперименты с оборудованием, расположенным в университетах провинции Шэньси (UNESCO, 2023).

Влияние образовательных реформ на учебно-воспитательный процесс проявляется в трансформации традиционной модели «кнута и пряника» в эвристическую интерактивную модель образования (Dello-Iacovo, 2009). Внедрение умных классов, оснащенных интерактивными дисплеями, системами записи и трансляции занятий, устройствами управления интернетом вещей, создает среду для реализации инновационных педагогических практик. Учителя получают возможность использовать многоэкранное взаимодействие, сравнение работы нескольких групп учащихся, интеграцию видеоанимации в учебный процесс (Song, 2017). Педагогическая методология эволюционирует в направлении персонализации обучения на основе анализа больших данных о процессе и результатах учебной деятельности, что позволяет адаптировать образовательные траектории к индивидуальным особенностям обучающихся (Reimers, 2016).

Социально-экономическое и региональное неравенство в доступе к образованию остается одним из главных противоречий процесса реформирования, несмотря на значительные усилия государства по его преодолению. Регионы восточного побережья Китая обладают существенным преимуществом в обеспеченности качественными образовательными ресурсами, квалифицированными педагогическими

кадрами и современной инфраструктурой по сравнению с центральными и западными провинциями. Реформа системы частного образования, направленная на снижение финансового бремени семей, привела к непреднамеренным последствиям: репетиторы переместились в «теневой» сектор и подняли цены на свои услуги, что усугубило проблему неравного доступа к дополнительному образованию (Chen, 2023). Высокая стоимость образовательных услуг остается одним из факторов, негативно влияющих на рождаемость в стране (Zhang, 2023).

Конфликт между традиционными культурными ценностями и западными образовательными моделями представляет сложную теоретическую и практическую проблему. С одной стороны, конфуцианские принципы иерархичности, послушания и коллективизма способствовали дисциплинированности рабочей силы и обеспечили условия для «китайского экономического чуда» (Tan, 2017). С другой стороны, эти же принципы могут препятствовать развитию критического мышления, творческих способностей и индивидуальной инициативы, необходимых для инновационной экономики. Вопрос о совместимости конфуцианства и демократических ценностей остается предметом дискуссий: одни исследователи (Хантингтон) рассматривают традиционное конфуцианство как скорее авторитарную концепцию, другие (Фукуяма) выделяют сферы общества, где конфуцианство не противоречит демократическим процессам (Bell, 2008). Опыт Японии и Южной Кореи демонстрирует возможность сочетания культурных традиций с политическим участием и индивидуальными свободами (Bell, 2008).

Вопросы стандартизации и перегрузки учащихся сохраняют актуальность, несмотря на реализацию политики «двойного сокращения». Система единого национального экзамена «гаокао», определяющего возможность поступления в престижные университеты, создает ситуацию жесткой конкуренции (конкурсы в отдельные университеты достигают 200-300 человек на место) и стимулирует интенсивную подготовку на протяжении всего периода школьного обучения (Davey, 2007). Стремление родителей обеспечить детям преимущество при поступлении приводит к значительным финансовым затратам на дополнительное образование (сотни тысяч юаней ежегодно) и психологическому давлению на учащихся (Chen, 2023). Сокращение формального объема домашних заданий не всегда сопровождается снижением общей учебной нагрузки, поскольку семьи компенсируют это дополнительными занятиями.

Риски утраты гуманистических ориентиров в условиях технологизации обучения обусловлены тенденцией к чрезмерной фокусировке на технических аспектах цифровизации при недостаточном внимании к педагогическим и этическим измерениям образования. Внедрение систем искусственного интеллекта для мониторинга образовательного процесса, анализа поведения учащихся и оценки результатов обучения порождает вопросы защиты персональных данных, этики использования технологий наблюдения и возможного усиления контроля над личностью (Selwyn, 2017). Технологические решения требуют адаптации учебных материалов и программ, а также переподготовки педагогических кадров для эффективного использования инновационных инструментов. Риск заключается в том, что технологии могут стать самоцелью, вытесняя гуманистическое содержание образования и живое педагогическое взаимодействие.

Тенденции будущего развития китайской образовательной системы определяются тремя взаимосвязанными векторами: цифровизацией, гуманизацией и устойчивым развитием. Стратегия построения «сильной образовательной державы» к 2035 году предполагает достижение показателей доступности и качества базового образования, входящих в число лучших в мире (OECD, 2016). Цифровизация образования будет углубляться за счет расширения применения генеративного искусственного интеллекта, развития технологий иммерсивного обучения и появления гибридных человеко-машинных форм педагогического взаимодействия (Holmes, 2019). Гуманизация образования ориентирует на усиление внимания к духовному саморазвитию личности, формированию естественно-научной картины мира и воспитанию социальной ответственности (OECD, 2016). Принципы устойчивого развития предполагают балансирование экономических, социальных и экологических аспектов образовательной политики, включая расширение сферы бесплатного образования и сокращение регионального неравенства (Tilak, 2008).

Вклад китайской модели в мировое образовательное пространство становится все более значимым. Создание Всемирного альянса цифрового образования и запуск международной версии платформы Smart Education демонстрируют готовность Китая делиться своим опытом с мировым сообществом (World Digital Education Alliance, 2024). Китайская модель, основанная на сочетании централизованного государственного управления, масштабных инвестиций в образование (4% ВВП в 2012 году) и интеграции традиционных ценностей с инновационными технологиями, представляет альтернативу западным образовательным системам (Hawkins, 2017). Успехи Китая в области цифрового образования, признанные международными организациями (премия UNESCO ICT в образовании 2022 года), подтверждают эффективность избранной стратегии (UNESCO, 2022). Опыт Китая в создании крупнейшей в мире системы MOOC, охватывающей более 1,27 миллиарда пользователей, предоставляет ценные уроки для других стран, стремящихся к расширению доступа к качественному образованию (Ministry of Education of China, 2019).

Возможности адаптации китайского опыта в образовательной политике других стран требуют критического осмысления с учетом культурного контекста и институциональных особенностей. Элементы китайской модели, такие как акцент на подготовке высококвалифицированных кадров в приоритетных отраслях, интеграция образования с национальными стратегиями развития, масштабное внедрение цифровых технологий, могут быть адаптированы в условиях других стран. Вместе с тем специфические механизмы, основанные на конфуцианской культурной традиции и централизованной системе управления, не могут быть механически перенесены в иной социокультурный контекст. Международный опыт показывает, что наиболее продуктивным является избирательное заимствование отдельных практик при сохранении собственной образовательной идентичности. Российская система образования может извлечь пользу из изучения китайского опыта цифровизации, интеграции науки и образования, а также механизмов государственной поддержки развития образовательной инфраструктуры, адаптировав эти элементы к отечественным условиям.

Заключение

Проведенный теоретико-методический анализ реформирования системы образования Китая позволяет сформулировать следующие основные выводы. Китайская модель образовательных реформ представляет собой уникальный синтез традиционных конфуцианских ценностей и современных педагогических практик, централизованного государственного управления и рыночных механизмов, массовизации образования и стремления к достижению мирового уровня качества. Теоретические основания реформ коренятся в переосмыслении конфуцианского наследия в контексте задач национальной модернизации и формировании концепции «сильной образовательной державы», интегрирующей социалистические идеалы с прагматическими императивами инновационного развития.

Основные направления реформирования охватывают все уровни образовательной системы: от политики «двойного сокращения» в общем образовании до масштабной трансформации высшего и профессионального образования в соответствии с национальными стратегиями «Made in China 2025» и «Один пояс — один путь». Создание крупнейшей в мире системы цифрового образования (платформа Smart Education of China, охватывающая 293 миллиона обучающихся) демонстрирует способность Китая к быстрой мобилизации ресурсов для реализации масштабных образовательных проектов. Методика реализации реформ базируется на сочетании государственного планирования, системы мониторинга качества, развития педагогических кадров и интеграции науки, образования и производства.

Вместе с тем процесс реформирования сталкивается с серьезными проблемами и противоречиями: сохраняющимся региональным неравенством в доступе к качественному образованию, напряженностью между традиционными культурными ценностями и требованиями инновационной экономики, рисками чрезмерной стандартизации и утраты гуманистических ориентиров в условиях технологизации обучения. Решение этих противоречий требует постоянной корректировки образовательной политики и поиска баланса между различными, порой конфликтующими, целями и ценностями.

Значение реформ китайской образовательной системы для глобального педагогического дискурса определяется тем, что Китай предлагает альтернативную западным моделям траекторию образовательного развития, доказавшую свою эффективность в конкретных исторических и культурных условиях. Китайский опыт демонстрирует возможность сочетания масштабной цифровизации образования с сохранением культурной идентичности, централизованного управления с инновационным развитием, традиционных ценностей с требованиями глобализованного мира. Успехи Китая в создании системы умного образования, признанные международным сообществом (премия UNESCO 2022), стимулируют другие страны к переосмыслению собственных образовательных стратегий и поиску путей адаптации китайского опыта к национальным контекстам.

Перспективные направления дальнейших исследований включают: углубленный анализ механизмов адаптации конфуцианских ценностей к требованиям цифровой эпохи; изучение долгосрочных эффектов политики «двойного сокращения» на академические достижения и социализацию учащихся; исследование этических аспектов применения искусственного интеллекта в образовательном процессе; сравнительный анализ китайской и других национальных моделей цифровизации образования; оценку вклада китайской системы образования в формирование глобальных компетенций и межкультурной коммуникации. Особый интерес представляет изучение возможностей и ограничений трансфера китайского образовательного опыта в страны с различными культурными традициями и институциональными структурами, что может способствовать обогащению теоретико-методического арсенала сравнительной педагогики и образовательной политики.

Список литературы

1. Боровская Н.Е. Система образования с китайской спецификой // Народное образование. 2003. № 7. С. 38-45.
2. Каретина Г.С. Традиционная культура и процесс модернизации в Китае // Россия и АТР. 2009. № 4 (66). С. 141-149.
3. Мартынов Д.Е. Стабильность и преемственность как аспект модернизации Китая // Евразийские исследования. 2009. № 2. С. 99-108.
4. Bell D.A. China's New Confucianism: Politics and Everyday Life in a Changing Society. Princeton: Princeton University Press, 2008. XVII, 240 p.
5. Chen L., Lin S. Examining China's "Double Reduction" Policy: Promises and Challenges for Balanced and Quality Development in Compulsory Education // ECNU Review of Education. 2024. OnlineFirst. DOI: 10.1177/20965311241265123.
6. Davey G., De Lian C., Higgins L. The University Entrance Examination System in China // Journal of Further and Higher Education. 2007. Vol. 31. № 4. pp. 385-396. DOI: 10.1080/03098770701625761.
7. Dello-Iacovo B. Curriculum Reform and "Quality Education" in China: An Overview // International Journal of Educational Development. 2009. Vol. 29. № 3. pp. 241-249. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2008.02.008.
8. Hawkins J.N., Jacob W.J. (eds.) Policy Debates in Comparative, International, and Development Education. New York: Palgrave Macmillan, 2011. XXII, 278 p. DOI: 10.1057/9780230339361.
9. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum ReDesign, 2019.
10. Li M., Yu Z. Teachers' Satisfaction, Role, and Digital Literacy during the COVID-19 Pandemic // Sustainability. 2022. Vol. 14. № 3. Article 1121. DOI: 10.3390/su14031121.
11. Ministry of Education of the People's Republic of China. Education Informatization 2.0 Action Plan. Beijing, 2018.
12. The Central Committee of the Communist Party of China, The State Council of the People's Republic of China. China's Education Modernization 2035. Beijing, 2019.
13. OECD. Education in China: A Snapshot. Paris: OECD Publishing, 2016. 62 p.

14. Reimers F.M., Chung C.K. (eds.) *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations*. Cambridge: Harvard Education Press, 2016. 304 p.
15. Selwyn N. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. 3rd ed. London: Bloomsbury Academic, 2021. 232 p.
16. Song Y., Kong S.C. Investigating Students' Acceptance of a Statistics Learning Platform Using Technology Acceptance Model // *Journal of Educational Computing Research*. 2017. Vol. 55. № 6. pp. 865-897. DOI: 10.1177/0735633116688320.
17. Tan C. Confucianism and Education // *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press, 2017. pp. 1-18. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.226.
18. Tilak J.B.G. Higher Education: A Public Good or a Commodity for Trade? // *Prospects*. 2008. Vol. 38. № 4. pp. 449-466.
19. UNESCO. *Smart Education Platform of China: Laureate of UNESCO Prize for ICT in Education*. Paris: UNESCO, 2023.
20. China National Academy of Educational Sciences. *Report on China Smart Education 2023: Towards a Higher Level of Digital Education*. Singapore: Springer, 2024. XI, 121 p. DOI: 10.1007/978-981-97-5090-0.
21. Hwang G.-J., Wu P.-H., Chen C.-C., Tu N.-T. Effects of an Augmented Reality-Based Educational Game on Students' Learning Achievements and Attitudes in Real-World Observations // *Interactive Learning Environments*. 2016. Vol. 24. № 8. pp. 1895-1906. DOI: 10.1080/10494820.2015.1057747.
22. China National Academy of Educational Sciences. *Global Digital Education Development Index Report 2024: World Overview and China's Position*. Singapore: Springer, 2025. IX, 95 p. DOI: 10.1007/978-981-96-7591-3.
23. Xie K., Vongkulluksn V., Lu L., Cheng S.-L. A Person-Centered Approach to Examining High-School Students' Motivation, Engagement and Academic Performance // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 62. Article 101877. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101877.
24. Yan Xuetong. *Ancient Chinese Thought, Modern Chinese Power* / ed. by D.A. Bell, Sun Zhe; trans. by E. Ryden. Princeton: Princeton University Press, 2011. VIII, 300 p.
25. Yang L., Xie Y., Zhou A., Zhang W., Smith J. The Impact of the Implementation of "Double Reduction" Policy on Tutors in Shadow Education: Legislation Goals and Early Experiences // *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2024. Vol. 54. № 7. pp. 1099-1115. DOI: 10.1080/03057925.2023.2170173.
26. Zhang Wei. Regulating Private Tutoring in China: Uniform Policies, Diverse Responses // *ECNU Review of Education*. 2019. Vol. 2. № 1. pp. 25-43. DOI: 10.1177/2096531119840868.
27. Zhao Yong. *Who's Afraid of the Big Bad Dragon? Why China Has the Best (and Worst) Education System in the World*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014. 272 p.
28. Zhu Z., Yu M., Riezebos P. A Research Framework of Smart Education // *Smart Learning Environments*. 2016. Vol. 3. Article 4. DOI: 10.1186/s40561-016-0026-2.

Reforming the Chinese education system: theoretical and methodological approaches

Jiusheng Ji

Specialist expert

Belarusian National Technical University

Minsk, Belarus

130286115@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.02.2026

Accepted 24.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/f3532-0131-3916-h

EDN VXTEME

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 presents a theoretical and methodological analysis of the reform of the education system in the People's Republic of China from 1978 to 2025. It explores the historical, philosophical, and cultural underpinnings of these educational transformations, including the influence of the Confucian tradition, modernization ideology, and the socialist concept of development. The study draws on systemic, historical-comparative, cultural-civilizational, and competency-based approaches, allowing the Chinese education model to be viewed as an independent civilizational phenomenon. Key areas of reform are examined: restructuring general and secondary education, developing vocational and higher education in the context of the «Made in China 2025» and «One Belt, One Road» strategies, and implementing the concept of «Smart Education of China». The article highlights methodological aspects of reform implementation, including improving governance, developing teaching staff, and integrating science, education, and industry. Key issues and contradictions are identified: educational inequality, cultural dissonance, standardization, and the risk of losing humanistic values. It also explores the contribution of the Chinese model to the formation of the global educational space and the potential for adapting its elements in other countries.

Keywords

education reform, Chinese education system, educational modernization, digitalization, Smart Education, competency-based approach, educational policy, vocational and higher education.

References

1. Borevskaya N.E. The Education System with Chinese Characteristics // *People's Education*. 2003. No. 7. Pp. 38-45.
2. Karetina G.S. Traditional Culture and the Process of Modernization in China // *Russia and the Asia-Pacific Region*. 2009. No. 4 (66). Pp. 141-149.
3. Martynov D.E. Stability and Continuity as an Aspect of China's Modernization // *Eurasian Studies*. 2009. No. 2. Pp. 99-108.
4. Bell D.A. *China's New Confucianism: Politics and Everyday Life in a Changing Society*. Princeton: Princeton University Press, 2008. XVII, 240 p.
5. Chen L., Lin S. Examining China's "Double Reduction" Policy: Promises and Challenges for Balanced and Quality Development in Compulsory Education // *ECNU Review of Education*. 2024. OnlineFirst. DOI: 10.1177/20965311241265123.
6. Davey G., De Lian C., Higgins L. The University Entrance Examination System in China // *Journal of Further and Higher Education*. 2007. Vol. 31. No. 4. pp. 385-396. DOI: 10.1080/03098770701625761.
7. Dello-Iacovo B. Curriculum Reform and "Quality Education" in China: An Overview // *International Journal of Educational Development*. 2009. Vol. 29. No. 3. pp. 241-249. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2008.02.008.
8. Hawkins J.N., Jacob W.J. (eds.) *Policy Debates in Comparative, International, and Development Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2011. XXII, 278 p. DOI: 10.1057/9780230339361.

9. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum ReDesign, 2019.
10. Li M., Yu Z. Teachers' Satisfaction, Role, and Digital Literacy during the COVID-19 Pandemic // Sustainability. 2022. Vol. 14. No. 3. Article 1121. DOI: 10.3390/su14031121.
11. Ministry of Education of the People's Republic of China. Education Informatization 2.0 Action Plan. Beijing, 2018.
12. The Central Committee of the Communist Party of China, The State Council of the People's Republic of China. China's Education Modernization 2035. Beijing, 2019.
13. OECD. Education in China: A Snapshot. Paris: OECD Publishing, 2016. 62 p.
14. Reimers F.M., Chung C.K. (eds.) Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations. Cambridge: Harvard Education Press, 2016. 304 p.
15. Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates. 3rd ed. London: Bloomsbury Academic, 2021. 232 p.
16. Song Y., Kong S.C. Investigating Students' Acceptance of a Statistics Learning Platform Using Technology Acceptance Model // Journal of Educational Computing Research. 2017. Vol. 55. No. 6. pp. 865-897. DOI: 10.1177/0735633116688320.
17. Tan C. Confucianism and Education // Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford: Oxford University Press, 2017. pp. 1-18. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.226.
18. Tilak J.B.G. Higher Education: A Public Good or a Commodity for Trade? // Prospects. 2008. Vol. 38. No. 4. pp. 449-466.
19. UNESCO. Smart Education Platform of China: Laureate of UNESCO Prize for ICT in Education. Paris: UNESCO, 2023.
20. China National Academy of Educational Sciences. Report on China Smart Education 2023: Towards a Higher Level of Digital Education. Singapore: Springer, 2024. XI, 121 p. DOI: 10.1007/978-981-97-5090-0.
21. Hwang G.-J., Wu P.-H., Chen C.-C., Tu N.-T. Effects of an Augmented Reality-Based Educational Game on Students' Learning Achievements and Attitudes in Real-World Observations // Interactive Learning Environments. 2016. Vol. 24. № 8. pp. 1895-1906. DOI: 10.1080/10494820.2015.1057747.
22. China National Academy of Educational Sciences. Global Digital Education Development Index Report 2024: World Overview and China's Position. Singapore: Springer, 2025. IX, 95 p. DOI: 10.1007/978-981-96-7591-3.
23. Xie K., Vongkulluksn V., Lu L., Cheng S.-L. A Person-Centered Approach to Examining High-School Students' Motivation, Engagement and Academic Performance // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 62. Article 101877. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101877.
24. Yan Xuetong. Ancient Chinese Thought, Modern Chinese Power / ed. by D.A. Bell, Sun Zhe; trans. by E. Ryden. Princeton: Princeton University Press, 2011. VIII, 300 p.
25. Yang L., Xie Y., Zhou A., Zhang W., Smith J. The Impact of the Implementation of "Double Reduction" Policy on Tutors in Shadow Education: Legislation Goals and Early Experiences // Compare: A Journal of Comparative and International Education. 2024. Vol. 54. No. 7. pp. 1099-1115. DOI: 10.1080/03057925.2023.2170173.
26. Zhang Wei. Regulating Private Tutoring in China: Uniform Policies, Diverse Responses // ECNU Review of Education. 2019. Vol. 2. No. 1. pp. 25-43. DOI: 10.1177/2096531119840868.
27. Zhao Yong. Who's Afraid of the Big Bad Dragon? Why China Has the Best (and Worst) Education System in the World. San Francisco: Jossey-Bass, 2014. 272 p.
28. Zhu Z., Yu M., Riezebos P. A Research Framework of Smart Education // Smart Learning Environments. 2016. Vol. 3. Article 4. DOI: 10.1186/s40561-016-0026-2.

Педагогические условия формирования межкультурной коммуникативной компетентности у студентов экономических направлений подготовки

Мми Му

Специалист-эксперт

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

muming0625@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Мария Владимировна Мишаткина

Кандидат педагогических наук, доцент института иностранных языков

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

mmishatkina@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.03.2026

Принята 16.04.2026

Опубликована 30.05.2026

УДК 378.147

DOI 10.25726/v0721-0588-2698-r

EDN GABAPV

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования межкультурной коммуникативной компетентности у студентов экономических направлений подготовки в условиях глобализации экономики и расширения международного профессионального взаимодействия. Обосновывается, что данная компетентность представляет собой интегративный результат профессионального образования и включает когнитивный, ценностно-мотивационный, операционально-коммуникативный и рефлексивно-оценочный компоненты. Раскрыта специфика ее формирования у будущих экономистов, обусловленная профессионально-контекстуальным характером их подготовки и необходимостью эффективного общения в сфере бизнеса, менеджмента, маркетинга, финансов и международного сотрудничества. Особое внимание уделено теоретическому обоснованию комплекса педагогических условий, обеспечивающих результативность данного процесса. К ним отнесены создание профессионально ориентированной межкультурной образовательной среды, интеграция коммуникативного, культурологического и профессионального компонентов содержания обучения, использование активных и интерактивных методов, моделирующих ситуации межкультурного делового общения, а также развитие рефлексии и ценностного отношения к межкультурному взаимодействию. Сделан вывод о системном характере указанных условий и их значимости для профессиональной подготовки будущих экономистов.

Ключевые слова

Межкультурная Коммуникативная Компетентность, Студенты Экономических Направлений Подготовки, Педагогические Условия, Профессионально Ориентированное Обучение, Межкультурное Деловое Общение.

Введение

В условиях глобализации экономики и расширения международного сотрудничества возрастает потребность в подготовке специалистов, способных к эффективному профессиональному взаимодействию в поликультурной среде. Для студентов экономических направлений подготовки данная задача имеет особую значимость, поскольку их будущая деятельность связана с международными переговорами, деловой коммуникацией, проектной работой и установлением партнерских отношений в сфере бизнеса, менеджмента, маркетинга и финансов. В этой связи межкультурная коммуникативная компетентность рассматривается как важный результат профессиональной подготовки будущего экономиста.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у выпускников не только профессиональных знаний, но и способности к продуктивному межкультурному взаимодействию. Вместе с тем в образовательной практике сохраняется противоречие между потребностью в развитии данной компетентности и недостаточной разработанностью педагогических условий ее целенаправленного формирования. Межкультурная подготовка студентов часто ограничивается языковым компонентом и не приобретает системного профессионально ориентированного характера.

Объектом исследования является процесс профессиональной подготовки студентов экономических направлений в вузе, предметом – педагогические условия формирования их межкультурной коммуникативной компетентности. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании комплекса педагогических условий, обеспечивающих ее результативное развитие в образовательном процессе.

Материалы и методы исследования

В современной педагогике проблема формирования межкультурной коммуникативной компетентности рассматривается как часть более широкой задачи подготовки специалиста, способного эффективно действовать в условиях глобального профессионального взаимодействия. Для студентов экономических направлений подготовки данная проблема имеет особую значимость, поскольку их будущая деятельность связана с международным бизнесом, управлением, маркетингом, финансами и внешнеэкономическими связями, где профессиональный успех во многом определяется качеством коммуникации в поликультурной среде. Именно поэтому межкультурная коммуникативная компетентность должна осмысляться не как дополнительный результат языковой подготовки, а как существенная составляющая профессионального образования.

Теоретический анализ проблемы требует прежде всего уточнения понятий «компетенция» и «компетентность». В педагогической и лингводидактической литературе компетенция обычно понимается как заданный круг знаний, умений и способов деятельности, которыми должен овладеть обучающийся, тогда как компетентность трактуется как интегративное качество личности, проявляющееся в способности применять эти ресурсы в реальных ситуациях общения и деятельности (Гальскова, 2013). Такое разграничение имеет принципиальное значение для настоящего исследования, поскольку позволяет перейти от формального описания учебных результатов к анализу реальной готовности студента к межкультурному профессиональному взаимодействию.

В трудах по межкультурной коммуникации подчеркивается, что успешность общения между представителями разных культур определяется не только владением иностранным языком, но и пониманием культурно обусловленных моделей поведения, ценностей, норм и способов интерпретации высказывания. Язык в данном случае выступает не изолированной системой средств, а механизмом вхождения в иную культурную реальность и одновременно инструментом представления собственной культурной позиции. Отсюда следует, что межкультурная коммуникативная компетентность не сводится к языковой правильности или к набору сведений о другой стране; она представляет собой целостное образование, включающее когнитивные, ценностные, поведенческие и рефлексивные характеристики личности (Тер-Минасова, 2004).

Существенный вклад в понимание содержания данной компетентности вносит культурологический подход к коммуникации. Исследования показывают, что различия в стилях

взаимодействия, способах принятия решений, отношении к власти, времени, неопределенности и коллективной ответственности оказывают непосредственное влияние на характер профессионального общения. Особенно заметно это проявляется в деловой сфере, где культурные различия влияют на ход переговоров, стратегии аргументации, способы выражения согласия и несогласия, а также на механизмы формирования доверия между партнерами (Марков, 2016; Hofstede, 2001). Следовательно, межкультурная коммуникативная компетентность будущего экономиста должна включать не только общекультурную осведомленность, но и понимание специфики деловой культуры как важнейшей части профессионального взаимодействия.

С учетом современных научных подходов структуру межкультурной коммуникативной компетентности целесообразно рассматривать как единство четырех взаимосвязанных компонентов. Первый из них – когнитивный. Он охватывает знания о культуре как системе смыслов и норм, представления о коммуникативном поведении носителей разных культур, а также сведения о деловой культуре, международном этикете, правилах ведения переговоров и профессионального взаимодействия в поликультурной среде. Для студентов экономических направлений подготовки данный компонент особенно важен, поскольку именно он обеспечивает содержательную основу для понимания культурной специфики профессиональных ситуаций.

Второй компонент – ценностно-мотивационный. Он выражается в уважении к культурному многообразию, открытости к диалогу, готовности к сотрудничеству и принятии различий как объективного условия современной профессиональной коммуникации. В контексте межкультурного образования этот компонент имеет принципиальное значение, так как без сформированной внутренней установки на взаимодействие даже высокий уровень языковой подготовки не гарантирует успешного общения. Развитие межкультурной чувствительности связано с постепенным переходом от этноцентричного восприятия мира к признанию ценности иных культурных систем, что делает обучающегося более гибким и продуктивным участником общения (Bennett, 1986).

Третий компонент – операционально-коммуникативный. Он включает практические умения выбирать адекватные стратегии общения, использовать вербальные и невербальные средства с учетом культурного контекста, вести переговоры, представлять позицию, аргументировать решения, участвовать в обсуждении и преодолевать коммуникативные затруднения. Для будущих экономистов именно этот компонент приобретает ярко выраженный профессиональный характер, поскольку их общение обычно направлено на достижение конкретного результата: согласование условий, презентацию проекта, убеждение партнера, организацию совместной деятельности. По этой причине межкультурная коммуникативная компетентность в экономическом образовании должна формироваться как способность действовать в типичных и вариативных ситуациях делового общения, а не только как общий гуманитарный результат.

Четвертый компонент – рефлексивно-оценочный. Он предполагает способность анализировать собственное поведение в межкультурном взаимодействии, выявлять причины коммуникативных трудностей, соотносить свои действия с ожиданиями партнера и корректировать стратегию общения. Значение данного компонента особенно велико в профессиональной сфере, где эффективность взаимодействия зависит от умения не только действовать, но и своевременно пересматривать собственные установки и способы поведения. В исследованиях, посвященных идентичности в прикладной лингвистике, подчеркивается, что субъект общения всегда соотносит себя с другими участниками коммуникации, переосмысливая собственную позицию в процессе взаимодействия (Ли, 2005). Это делает рефлексию важнейшим условием устойчивого развития межкультурной компетентности.

Специфика студентов экономических направлений подготовки заключается в том, что их межкультурная коммуникация имеет отчетливо выраженную профессиональную направленность. В отличие от обучающихся, ориентированных преимущественно на академическое или бытовое общение, будущие экономисты включаются в ситуации, где коммуникация является инструментом решения прикладных задач. Их профессиональные цели связаны с переговорами, презентациями, установлением деловых контактов, продвижением идей и построением доверительных отношений. Следовательно,

межкультурная коммуникативная компетентность в данном случае должна быть профессионально контекстуализированной, то есть развиваться в тесной связи с реальными моделями делового взаимодействия.

Такое понимание соответствует современным методологическим основаниям педагогического исследования. Компетентностный подход позволяет рассматривать исследуемую компетентность как интегративный образовательный результат; личностно-ориентированный подход акцентирует роль ценностей, мотивов и индивидуального опыта студента; коммуникативно-деятельностный подход подчеркивает необходимость формирования компетентности в процессе активной речевой практики; культурологический подход раскрывает связь общения с культурными нормами и ценностями; контекстный подход обеспечивает соотнесение образовательного процесса с содержанием будущей профессиональной деятельности (Сунь, 2016). В совокупности данные подходы позволяют рассматривать межкультурную коммуникативную компетентность студентов экономических направлений подготовки как сложное личностно-профессиональное образование.

Таким образом, межкультурная коммуникативная компетентность будущего экономиста представляет собой не частный аспект языковой подготовки, а комплексный результат образования, включающий знания, умения, ценностные установки, поведенческие стратегии и способность к рефлексивной самокоррекции. Ее сущность определяется профессиональным контекстом, в котором коммуникация выступает средством достижения значимых деловых целей. Именно поэтому в системе подготовки студентов экономических направлений данная компетентность должна пониматься как интегративный образовательный результат, обладающий выраженной профессионально-ситуативной и практико-ориентированной природой.

Результаты и обсуждение

Специфика формирования межкультурной коммуникативной компетентности у студентов экономических направлений подготовки обусловлена прежде всего профессиональной направленностью их будущей деятельности. Если в общем педагогическом смысле межкультурная коммуникативная компетентность предполагает готовность личности к взаимодействию с представителями иных культур, то применительно к подготовке будущих экономистов данная готовность приобретает отчетливо выраженный прикладной характер. Речь идет не просто о способности поддерживать общение на иностранном языке, а об умении эффективно действовать в профессиональной среде, где коммуникация выступает инструментом решения конкретных задач: ведения переговоров, презентации проектов, обсуждения коммерческих условий, установления партнерских связей, аргументации позиции и достижения договоренности. В условиях интернационализации экономики межкультурная коммуникация становится важным ресурсом профессиональной успешности, а потому должна рассматриваться как значимый результат подготовки студентов экономических направлений (Бурова, 2023).

Профессионализация целей формирования данной компетентности выражается в том, что обучающийся должен не только владеть средствами иноязычного общения, но и учитывать культурно обусловленные особенности делового взаимодействия. В экономической сфере различия проявляются в нормах делового этикета, моделях принятия решений, степени допустимой прямоты высказывания, особенностях аргументации, стратегиях убеждения и способах установления доверия. Следовательно, подготовка студентов должна быть ориентирована на формирование способности соотносить коммуникативное поведение с национально-культурными и профессиональными ожиданиями партнеров. Такой подход особенно актуален для неязыковых специальностей, где иностранный язык выступает не самоцелью, а средством профессионального взаимодействия (Кенжебаева, 2017). Исследования, посвященные обучению студентов бизнес-английскому, также подтверждают, что развитие межкультурной компетентности наиболее продуктивно в тех моделях обучения, где языковая подготовка сочетается с профессиональным содержанием и решением коммуникативных задач, приближенных к реальной деловой практике (Ми, 2023).

Вместе с тем в системе подготовки студентов экономических направлений сохраняется ряд противоречий, затрудняющих формирование межкультурной коммуникативной компетентности. Одно из наиболее существенных противоречий связано с разрывом между языковыми знаниями обучающихся и их готовностью к реальному межкультурному деловому общению. На практике студент может демонстрировать приемлемый уровень владения лексико-грамматическими средствами, но испытывать затруднения при участии в переговорах, обсуждении спорных вопросов, интерпретации коммуникативного поведения партнера или выборе адекватной стратегии взаимодействия. Другая проблема заключается в фрагментарности культуроведческого содержания: сведения о культуре, деловом этикете и нормах общения нередко преподносятся изолированно, без системной связи с профессиональными ситуациями. Кроме того, многие учебные занятия сохраняют преимущественно теоретический характер, тогда как развитие межкультурной коммуникативной компетентности требует включения студентов в моделируемые или реальные ситуации профессионального взаимодействия. Наконец, недостаточная согласованность между языковой подготовкой, профильными дисциплинами и общегуманитарными курсами не позволяет сформировать целостное представление о межкультурной коммуникации как о профессионально значимом явлении (Сян, 2024).

Указанные трудности позволяют сделать вывод о том, что формирование межкультурной коммуникативной компетентности не может рассматриваться как результат освоения отдельной учебной дисциплины или краткосрочного тематического модуля. Данный процесс носит длительный, поэтапный и интегративный характер. Он предполагает накопление культурных и профессиональных знаний, развитие коммуникативного опыта, включение обучающихся в ситуации выбора и оценки речевого поведения, а также постепенное формирование ценностного отношения к культурному многообразию. В современных исследованиях межкультурная компетентность интерпретируется как сложное образование, возникающее на стыке когнитивной, деятельностной и личностной сфер, что требует системной организации образовательного процесса (Guillén-Yarrea, 2023). Соответственно, эффективность ее формирования у будущих экономистов зависит от согласованного воздействия предметного содержания, коммуникативной практики, рефлексивной работы и профессиональной мотивации.

Практическая реализация данного процесса в вузе возможна через совокупность взаимосвязанных образовательных носителей. К ним относятся прежде всего курсы иностранного языка, ориентированные на профессиональную коммуникацию, а также дисциплины, связанные с деловым общением, международным сотрудничеством и культурой профессионального взаимодействия. Существенным потенциалом обладают методы обучения, моделирующие реальные условия межкультурного делового общения: анализ кейсов, ролевые и деловые игры, проектная деятельность, решение проблемных коммуникативных задач, подготовка двуязычных презентаций и участие в профессионально ориентированных дискуссиях. Как показывают современные исследования, именно активные и интерактивные методы позволяют перевести межкультурную подготовку из плоскости усвоения информации в плоскость практического действия и осознанного опыта взаимодействия (Цзян, 2007). Особое значение для студентов экономических направлений имеют также формы работы, связанные с профессионально ориентированным иностранным языком, поскольку они обеспечивают соединение межкультурного и специального компонентов подготовки (Горелова, 2025).

Таким образом, специфика формирования межкультурной коммуникативной компетентности у студентов экономических направлений подготовки определяется ее профессионально-контекстуальным характером, интегративной природой и зависимостью от системной организации образовательного процесса. Одного лишь теоретического осмысления сущности данной компетентности недостаточно для объяснения механизмов ее становления в вузе. Необходим переход к анализу тех педагогических условий, которые способны обеспечить последовательное и результативное формирование данной компетентности в единстве языкового, культурного и профессионального компонентов. Именно это обуславливает необходимость обращения к следующему аспекту исследования обоснованию комплекса педагогических условий формирования межкультурной коммуникативной компетентности у студентов экономических направлений подготовки.

Теоретический анализ проблемы и выявленная специфика формирования межкультурной коммуникативной компетентности у студентов экономических направлений подготовки позволяют перейти к обоснованию комплекса педагогических условий, обеспечивающих результативность данного процесса. В рамках настоящего исследования педагогические условия рассматриваются как совокупность целенаправленно организованных характеристик образовательного процесса, включающих содержание обучения, формы взаимодействия, методы работы и ценностно-смысловые ориентиры, которые создают возможности для последовательного развития у студентов способности к профессионально значимому межкультурному общению. Такой подход представляется особенно важным применительно к подготовке будущих экономистов, поскольку в их профессиональной сфере межкультурная коммуникация выступает не дополнительным элементом общей культуры, а необходимым условием ведения переговоров, представления проектов, участия в международном сотрудничестве, достижения договоренностей и установления доверительных деловых отношений. Современные исследования в области высшего образования показывают, что формирование межкультурной компетентности требует не отдельных эпизодических мероприятий, а системно организованных педагогических интервенций, включающих содержательную, коммуникативную и рефлексивную составляющие (Song, 2025).

Одним из ключевых условий выступает создание профессионально ориентированной межкультурной образовательной среды. Ее значимость определяется тем, что межкультурная коммуникативная компетентность студентов экономических направлений не может эффективно формироваться вне контекста будущей профессиональной деятельности. Если в учебном процессе обсуждение культурных различий ограничивается общими сведениями о традициях, национальном этикете или бытовых особенностях общения, то у обучающихся не формируется представление о том, каким образом культурный фактор влияет на реальные процессы делового взаимодействия. Между тем именно в экономической сфере различия в коммуникативном поведении проявляются особенно отчетливо: в стилях ведения переговоров, в моделях аргументации, в особенностях принятия решений, в отношении к иерархии, времени, ответственности и корпоративной этике.

В этой связи образовательная среда должна включать такие содержательные и организационные элементы, которые позволяют студенту соотносить межкультурное общение с профессиональными задачами. В научной литературе подчеркивается, что развитие *intercultural competence* у студентов становится более продуктивным в том случае, когда межкультурное содержание связывается с глобальными профессиональными возможностями и будущими карьерными перспективами (Обухова, 2023). Следовательно, в образовательный процесс целесообразно вводить тематику международного бизнеса, маркетинговой коммуникации, культуры деловых переговоров, корпоративного поведения и межкультурных аспектов экономического сотрудничества, а также использовать реальные и условно реальные экономические кейсы, побуждающие студентов интерпретировать культурные различия в профессионально значимых ситуациях.

Не менее существенным педагогическим условием является интеграция коммуникативного, культурологического и профессионального компонентов содержания обучения. В практике высшей школы данные компоненты нередко существуют параллельно: языковая подготовка концентрируется на освоении лексико-грамматических средств, культурологический материал носит ознакомительный характер, а профессиональные дисциплины развиваются без достаточного учета межкультурного измерения. Подобная фрагментарность препятствует формированию целостной межкультурной коммуникативной компетентности, так как студент не получает возможности осмыслить язык как средство профессионального взаимодействия, культуру как фактор интерпретации и регулирования общения, а специальное знание как содержательную основу коммуникации. Между тем результаты современных исследований свидетельствуют о том, что устойчивое развитие *intercultural competencies* в высшем образовании обеспечивается именно в тех моделях, где обучение строится на основе содержательно насыщенного взаимодействия, объединяющего знания, коммуникацию и совместную деятельность (D'Orazzi, 2025). В таком понимании особое значение приобретает принцип триединства «язык – культура – профессия», предполагающий отбор учебных материалов с учетом специфики

деловой культуры, включение в обучение профессиональной терминологии, анализ бизнес-текстов и обсуждение нормативных и поведенческих особенностей межкультурного делового общения. Данный подход соответствует и выводам исследований, посвященных развитию межкультурной коммуникативной компетенции студентов вуза для профессионального и делового общения, где подчеркивается, что эффективность подготовки возрастает тогда, когда язык изучается как инструмент решения профессиональных задач в поликультурной среде (Ramstrand, 2024). Таким образом, интеграция названных компонентов обеспечивает системность обучения и позволяет избежать абстрактного понимания межкультурного образования, оторванного от профиля подготовки будущего экономиста.

Следующим важным условием является использование активных и интерактивных методов обучения, моделирующих ситуации межкультурного делового общения. Межкультурная коммуникативная компетентность не может быть сформирована исключительно путем передачи теоретических сведений, поскольку она проявляется прежде всего в способности действовать, интерпретировать, выбирать стратегии поведения, учитывать реакцию партнера и корректировать собственные коммуникативные решения. Следовательно, образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы студент выступал не только получателем информации, но и активным субъектом межкультурного взаимодействия. В этой связи особую значимость приобретают деловые игры, анализ кейсов, ролевые и ситуационные задания, проектная деятельность, дискуссии и презентации по международной экономической тематике. Практико-ориентированный характер таких методов позволяет приблизить учебную деятельность к условиям реального профессионального общения, где от будущего специалиста требуется не воспроизведение заученных моделей, а гибкое применение знаний и коммуникативных умений в изменяющихся обстоятельствах.

Систематические обзоры, посвященные интервенциям и оценке *intercultural competence* в высшем образовании, показывают, что наибольшую результативность демонстрируют именно те форматы, которые предполагают участие студентов в совместной деятельности, обсуждении проблемных ситуаций, решении коммуникативных задач и последующей рефлексии приобретенного опыта (Исаджанова, 2024). Кроме того, роль межкультурной коммуникативной компетентности особенно отчетливо проявляется в студенческом взаимодействии внутри интернационализированной образовательной среды, где практическое участие в совместной деятельности становится важнейшим ресурсом ее развития. Для студентов экономических направлений это означает необходимость включения в учебный процесс таких форм работы, которые развивают навыки переговоров, аргументации, презентации, убеждения, кооперации и конструктивного разрешения коммуникативных затруднений.

Важным условием формирования исследуемой компетентности является также развитие рефлексии и ценностного отношения к межкультурному взаимодействию. Подлинная межкультурная компетентность не исчерпывается владением определенными поведенческими алгоритмами и коммуникативными техниками. Она предполагает уважительное отношение к культурным различиям, готовность к переосмыслению собственных установок, осознание возможных стереотипов и способность анализировать результаты собственного участия в общении. Без данного личностно-смыслового компонента межкультурная подготовка остается внешней и ситуативной, не переходя в устойчивую внутреннюю готовность к взаимодействию. В работах, посвященных конкретизации содержания межкультурной компетентности обучающихся неязыковых направлений, подчеркивается, что в структуру данной компетентности должны входить не только знания и умения, но и ценностные ориентации, определяющие характер отношения личности к инокультурному партнеру. В практическом плане это означает необходимость включения в образовательный процесс рефлексивных заданий, анализа коммуникативных случаев, сопоставления культурных позиций, обсуждения типичных барьеров межкультурного общения, ведения рефлексивных записей и коллективного осмысления ситуаций непонимания.

Существенное значение имеет и развитие способности соотносить собственное коммуникативное поведение с профессионально-этическими нормами, поскольку в экономической

сфере уважение к партнеру, ответственность, корректность и открытость выступают не только моральными качествами, но и важными условиями устойчивого сотрудничества. Еще ранее в исследованиях по методике обучения иностранным языкам подчеркивалось, что развитие межкультурной коммуникативной способности требует систематической работы, направленной не только на овладение языком, но и на формирование готовности к пониманию иной культуры и к осмысленному выбору стратегии общения.

Таким образом, педагогические условия формирования межкультурной коммуникативной компетентности у студентов экономических направлений подготовки не являются разрозненными мерами, а образуют внутренне связанную систему. Создание профессионально ориентированной межкультурной образовательной среды обеспечивает включенность межкультурной подготовки в контекст будущей профессиональной деятельности; интеграция коммуникативного, культурологического и профессионального компонентов придает содержанию обучения целостный характер; использование активных и интерактивных методов переводит процесс формирования компетентности в плоскость реального действия и взаимодействия; развитие рефлексии и ценностного отношения к межкультурному общению обеспечивает устойчивость, осознанность и личностную значимость формируемых качеств. Именно их согласованное действие позволяет обеспечить целенаправленное и последовательное формирование межкультурной коммуникативной компетентности у студентов экономических направлений подготовки. В этом и состоит основное содержание предлагаемого комплекса педагогических условий, который, в отличие от описательных подходов к межкультурной проблематике, ориентирован на профессионально обусловленную, системно организованную и педагогически управляемую модель подготовки будущего специалиста.

Заключение

Проведенное исследование показало, что межкультурная коммуникативная компетентность студентов экономических направлений подготовки является интегративным результатом профессионального образования, включающим когнитивный, ценностно-мотивационный, операционально-коммуникативный и рефлексивно-оценочный компоненты. Ее специфика определяется профессиональным контекстом будущей деятельности обучающихся, где коммуникация служит инструментом ведения переговоров, представления проектов, аргументации позиций и установления партнерских отношений в условиях культурного многообразия. Доказано, что формирование данной компетентности невозможно в рамках изолированного языкового обучения и требует системной организации образовательного процесса, основанного на единстве языка, культуры и профессии.

В работе теоретически обоснован комплекс педагогических условий, обеспечивающих результативность формирования межкультурной коммуникативной компетентности. К ним отнесены создание профессионально ориентированной образовательной среды, интеграция коммуникативного, культурологического и профессионального компонентов содержания обучения, применение активных и интерактивных методов, а также развитие рефлексии и ценностного отношения к межкультурному взаимодействию. Указанные условия образуют целостную педагогическую систему и могут быть использованы при проектировании программ подготовки студентов экономических направлений. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой диагностического инструментария и экспериментальной проверкой эффективности предложенной модели.

Список литературы

1. Бурова А.Н. Роль межкультурной коммуникации в процессе интернационализации экономики // Лидерство и менеджмент. 2023. Т. 10. № 3. С. 887-898.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2013. 336 с.
3. Горелова Л.Н., Калашникова Н.В. Эффективные методы обучения иностранному профессионально-ориентированному языку студентов-экономистов // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. № 4. С. 1-12.

4. Исажжанова И.П. Конкретизация содержания межкультурной компетентности студентов неязыкового профессионального колледжа // Концепт. 2024. № 9. С. 210-229.
5. Кенжебаева Б.А., Мусралина А.С., Накешева С.Т. Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку на неязыковых специальностях // Интеграция науки и практики в современных условиях: материалы конференции. 2017. С. 121-126.
6. Ли Чжаньцзы. Теория идентичности и исследования в области прикладной лингвистики // Иностранные языки и литература. 2005. Т. 22. № 4. С. 234-241.
7. Марков В.И., Ртищева О.В. Межкультурная коммуникация. М.: Юрайт, 2016. 256 с.
8. Обухова Л.Ю. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции у студентов вуза для профессионального и делового общения // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1(98). С. 146-148.
9. Сунь Ю. Иноязычное образование и формирование межкультурной компетентности // Китайские иностранные языки. 2016. Т. 3. № 1. С. 17-22.
10. Сян Н. Оптимизация практики преподавания английского языка в вузе в контексте межкультурной коммуникации // Теория и исследования в области образования. 2024. Vol. 2. № 21. pp. 125-127.
11. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: МГУ, 2004. 624 с.
12. Цзян Ю. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности в преподавании университетского английского языка // Приграничная экономика и культура. 2007. № 11. С. 142-143.
13. Bennett M.J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity // International journal of intercultural relations. 1986. Vol. 10. № 2. pp. 179-196.
14. D'Orazzi G., Marangell S. The role of intercultural communicative competence in student-to-student interactions at an internationalized university // Journal of intercultural communication research. 2025. Vol. 54. № 1-2. pp. 46-74.
15. Guillen-Yparrea N., Ramirez-Montoya M.S. A review of collaboration through intercultural competencies in higher education // Cogent education. 2023. Vol. 10. № 2. Art. 2281845. 15 p.
16. Hofstede G. Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001. 596 p.
17. Mu Y., Yu B. Developing intercultural competence in college business English students: a study of innovative teaching in China // International journal of intercultural relations. 2023. Vol. 92. Art. 101747. 13 p.
18. Ramstrand N., Weisova L., Nylander E. Interventions and evaluation of intercultural competence of students enrolled in higher education: a scoping review // Education Inquiry. 2024. pp. 212-232.
19. Song Z., Sahid S. Exploring factors shaping intercultural competence among China's college students to seize global business opportunities: A systematic literature review // Social sciences & Humanities open. 2025. Vol. 11. Art. 101190.

Pedagogical conditions for the formation of intercultural communicative competence among students of economics programs

Mmi Mu

Postgraduate

Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

muming0625@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Maria V. Mishatkina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Institute of Foreign Languages
Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
mmishatkina@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.03.2026

Accepted 16.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 378.147

DOI 10.25726/v0721-0588-2698-r

EDN GABAPV

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article addresses the problem of developing intercultural communicative competence among students majoring in economics in the context of economic globalization and the expansion of international professional interaction. It is argued that this competence represents an integrative outcome of professional education and includes cognitive, value-motivational, operational-communicative, and reflective-evaluative components. The specific features of its formation in future economists are revealed, determined by the professionally contextualized nature of their training and the need for effective communication in business, management, marketing, finance, and international cooperation. Particular attention is paid to the theoretical substantiation of a set of pedagogical conditions ensuring the effectiveness of this process. These conditions include the creation of a professionally oriented intercultural educational environment, the integration of communicative, cultural, and professional components of the curriculum, the use of active and interactive methods simulating situations of intercultural business communication, and the development of reflection and value-based attitudes toward intercultural interaction. The study concludes that these conditions function as a coherent system and are essential for the professional training of future economists.

Keywords

intercultural communicative competence, economics students, pedagogical conditions, professionally oriented education, intercultural business communication.

References

1. Burova A.N. The role of intercultural communication in the process of internationalization of the economy // *Leadership and management*. 2023. Vol. 10. № 3. pp. 887-898.
2. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages. *Linguodidactics and methodology*. M.: Academy, 2013. 336 p.
3. Gorelova L.N., Kalashnikova N.V. Effective methods of teaching a foreign professionally oriented language to economics students. *Mir Nauki. Pedagogy and psychology*. 2025. Vol. 13. № 4. pp. 1-12.
4. Isakzhanova I.P. Concretization of the content of intercultural competence of students of a non-linguistic professional college // *Concept*. 2024. No. 9. pp. 210-229.
5. Kenzhebaeva B.A., Musralina A.S., Nakesheva S.T. Formation of intercultural competence in teaching a foreign language in non-linguistic specialties // *Integration of science and practice in modern conditions: conference materials*. 2017. pp. 121-126.
6. Li Zhanzi. Identity theory and research in applied linguistics // *Foreign languages and literature*. 2005. Vol. 22. № 4. pp. 234-241.

7. Markov V.I., Rtishcheva O.V. Intercultural communication. M.: Yurayt, 2016. 256 p.
8. Obukhova L.Y. Development of intercultural communicative competence among university students for professional and business communication // The world of science, culture, and education. 2023. № 1(98). pp. 146-148.
9. Sun Yu. Foreign language education and the formation of intercultural competence // Chinese foreign languages. 2016. Vol. 3. № 1. pp. 17-22.
10. Xiang N. Optimization of English language teaching practice in higher education institutions in the context of intercultural communication // Theory and research in the field of education. 2024. Vol. 2. № 21. pp. 125-127.
11. Ter-Minasova S.G. Language and intercultural communication. M.: MSU, 2004. 624 p.
12. Jiang Yu. Formation of intercultural communicative competence in teaching university English // Cross-border economics and culture. 2007. No. 11. pp. 142-143.
13. Bennett M.J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity // International journal of intercultural relations. 1986. Vol. 10. № 2. pp. 179-196.
14. D'Orazzi G., Marangell S. The role of intercultural communicative competence in student-to-student interactions at an internationalized university // Journal of intercultural communication research. 2025. Vol. 54. № 1-2. pp. 46-74.
15. Guillen-Yparrea N., Ramirez-Montoya M.S. A review of collaboration through intercultural competencies in higher education // Cogent education. 2023. Vol. 10. № 2. Art. 2281845. 15 p.
16. Hofstede G. Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001. 596 p.
17. Mu Y., Yu B. Developing intercultural competence in college business English students: a study of innovative teaching in China // International journal of intercultural relations. 2023. Vol. 92. Art. 101747. 13 p.
18. Ramstrand N., Weisova L., Nylander E. Interventions and evaluation of intercultural competence of students enrolled in higher education: a scoping review // Education Inquiry. 2024. pp. 212-232.
19. Song Z., Sahid S. Exploring factors shaping intercultural competence among China's college students to seize global business opportunities: A systematic literature review // Social sciences & Humanities open. 2025. Vol. 11. Art. 101190.

Обучение переводу художественных текстов при взаимопроникновении языка и культуры на примере русско-китайской языковой пары

Шанвэй Лю

Специалист-эксперт, преподаватель
Хуабэйский политехнический университет
Таншань, Китай
13756061266@163.com
ORCID 0000-0003-1337-934X

Поступила в редакцию 10.02.2026

Принята 23.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.8

DOI 10.25726/t2522-4442-0555-s

EDN XHGQWJ

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 связи с постоянным углублением российско-китайских отношений нам необходимо уделять больше внимания культуре обеих стран и углублять взаимопонимание. Художественные тексты несут в себе важное национальное культурное наследие и отражают национальный менталитет. Перевод художественных произведений, в свою очередь, помогает другим народам лучше познакомиться с культурой того или иного народа. Поэтому подготовка квалифицированных переводчиков художественной направленности является ответственной и долгосрочной задачей. В работе исследуется обучение переводу художественных текстов при взаимопроникновении языка и культуры на примере русско-китайской языковой пары. Во-первых, в работе раскрываются соотношения языка и культуры, и важность перевода художественных текстов. Во-вторых, в работе перечислены особенности перевода художественных текстов и указаны типичные культурные составляющие китайского языка, такие как художественные образы, культурные лакуны, символы и т.д. При переводе китайских художественных произведений эти китайские культурные составляющие тщательно рассмотрены, чтобы обеспечить точную передачу информации о китайской культуре в художественных произведениях. В-третьих, для формирования у будущих переводчиков способность перевода художественных текстов и обеспечения правильного распространения национальной культуры в стране целевого языка сформированы учебный процесс и методические этапы обучения переводу художественных текстов. Основные этапы включают: пропедевтический этап, контактная тренировочная работа и самостоятельная работа обучающихся.

Ключевые слова

художественный образ, культурная лакуна, символ, обучение переводу художественных текстов.

Введение

Язык – отличительная особенность наций и важнейшее средство для распространения национальной культуры. В языке отражается история, обычаи и культура его носителей. Художественные произведения, как наиболее типичные средства выражения языка, играют важную роль в распространении национальной культуры. Культура влияет на языковое выражение, а язык, в свою очередь, влияет на степень понимания культуры. Таким образом, культура и язык взаимопроникают,

взаимодействуют и влияют друг на друга. Понимание культуры является целью, а использование языка – мостом для передачи духовного содержания культуры.

Кроме того, культура отражает мировоззрение, национальный темперамент и психическое состояние нации (Дай, 1996). Российско-китайские отношения на современном этапе проходят путь большего сближения в различных областях, а взаимопроникновение и понимание обеих стран невозможно без изучения и исследования их культур. И художественные тексты несут богатую национальную культуру.

В связи с этим в настоящее время особенную роль занимает перевод художественных произведений, ведь художественный перевод – наглядный, действенный и значимый путь познания культуры нации. Это важное средство осуществления взаимопонимания культур, межкультурной коммуникации, способствующей, в нашем случае, углублению отношения между двумя странами: Россией и Китаем.

Отметим, что на сегодняшний день накоплено множество исследований о переводе художественных текстов, но об обучении переводу текстов художественной направленности авторских работ практически нет. Данная работа, представляющая разработку модели обучения переводу художественных текстов с учетом культурной составляющей китайского языка, призвана восполнить этот пробел.

Материалы и методы исследования

Прежде всего, заметим, что перевод способствует распространению культуры и литературы определенной страны. Художественный перевод, в частности, являясь одним из наиболее сложных видов перевода, привлекает внимание лингвистов и переводчиков. Перевод художественных текстов не только передаёт содержание произведения, но и становится базой для культурного обмена между нациями.

При художественном переводе необходимо сохранять прагматический потенциал текста оригинала и корректно передать его на языке перевода, а также обеспечивать полную передачу культурного содержания исходного языка, что обеспечивает развитие этнолингвистического знания адресата, читателя произведения (Тихонова 2018, 2024; Привороцкая 2015). То есть переводчику необходимо приложить все усилия для того, чтобы показать культурную коннотацию оригинала на родном языке, чтобы читатель смог почувствовать эмоциональную связь с автором (Чэн, 2021). Поэтому для студентов-лингвистов, будущих переводчиков, особенно важно не просто изучить теорию перевода, но и получить определенные навыки, необходимые для работы с культурным контекстом (Ян, 2012).

Результаты и обсуждение

Главная цель любого художественного произведения заключается в эстетическом воздействии, в создании художественного образа (Алимова, 2012). Основная характеристика художественного текста – это наличие эстетической и воспитательной функции (Мусоева, 2022). Таким образом, главная цель художественного произведения и его основная характеристика взаимно подтверждают друг друга. При переводе художественного текста следует особенно внимание уделять тому, что реализует ли перевод его эстетическая и воспитательная функция. Лингвист-переводчик, по сути, является вторым автором произведения, по разным причинам он вносит какие-то изменения в исходный текст. Сюй Юаньчжун, известный переводчик и китайский теоретик перевода, говорил: «Художественный перевод неотличим от творения, хороший перевод равен творению, даже превосходит его. Поэтому в художественном переводе должен воплощаться сам дух создателя, иногда автор может добавлять что-то новое» (Сюй, 2016). С этой точки зрения перевод должен быть результатом взаимодействия двух культур. В то же время художественный перевод, как деятельность по воспроизведению содержания исходного текста, привносит литературное богатство одного языка в другую культуру, и цель такого перевода состоит в том, чтобы читатели испытали тот же познавательный опыт, что и носители языка, читающие произведение на родном языке писателя.

Таким образом, художественный лингвист берет на себя три задачи: преобразование языка, художественную реконструкцию и культурный перенос. Соблюдение всех аспектов позволит сделать художественный перевод адекватным и эквивалентным.

Для выполнения этих трёх задач, возложенных на художественный перевод, он обладает следующими особенностями:

1. Художественность. Это ключевая особенность, отличающая перевод художественных текстов от перевода других жанров. Помимо передачи смысла художественных произведений, художественный перевод должен также воссоздавать и сохранять такие особенности, как эстетическое переживание, художественный стиль и языковая красота оригинала. Необходимо избегать разрушения художественной ценности оригинала при переводе. Это основное требование к художественному переводу, но часто оно является и самым труднодостижимым важным критерием.

2. Передача культуры. Художественные произведения являются отражением культуры нации, они содержат богатые культурные элементы, такие как ценность, образ мышления, обычаи и традиции, исторические события данного народа. В процессе перевода художественных произведений переводчик должен особое внимание уделять сохранению и объяснению культурных явлений оригинала с помощью разнообразных переводческих способов, достигая цели передачи содержания и культуры и способствовать межкультурной коммуникации.

3. Авторская индивидуальность. Каждый писатель обладает своим уникальным литературным стилем. Переводчик должен обладать фоновыми знаниями, включающими языковой стиль писателя, уделять особое внимание восстановлению авторской индивидуальности, чтобы читатели могли ощутить неповторимое творческое очарование разных писателей.

4. Адресность к читателю языка перевода. Облегчение и улучшение восприятия и понимания оригинала для читателей – одна важная цель перевода художественных текстов. Поэтому в процессе перевода необходимо в полной мере учитывать языковые особенности, культурный контекст и другие факторы языка перевода, а также оценивать уровень информационного запаса финального адресата. Это делает перевод как адекватным, так и лёгким для восприятия, достигая баланса между передачей замысла автора и эффектом чтения перевода.

В процессе обучения китайскому языку выявлено, что культурные составляющие оказывают огромное влияние на перевод. Приведем несколько примеров из китайской культуры, чтобы проиллюстрировать, как китайские культурные составляющие влияют на русскоязычный перевод.

1. Художественные образы – это образ или предмет, созданный писателем, воплощающий определённую национальную культуру, эстетические устремления и ценности. Писатель вкладывает в образ своё понимание общества, жизни и других аспектов, наделяя его глубоким культурным смыслом.

При сравнении культурных составляющих русского и китайского народа становится понятно, что один и тот же образ оказывает различное влияние на читателей и вызывает разные ассоциации на носителей этих таких разных культур. Если взять в качестве примера китайский художественный образ *hóng dòu*, который буквально переводится как «чёрточник» на русский, то китайцы ассоциируют его с любовью, то есть в китайской культуре он обозначает память или тоску по любимому человеку, любовную разлуку. В древних китайских стихотворениях *hóngdòu* несёт яркий стилистический и эмоциональный оттенок. К примеру, в древнем китайском стихотворении «*Xiāngsī*» с образом *hóngdòu*:

«*Xiāngsī táng*»

Wángwéi hóngdòushēng nán guó,

Chūn lái fā jǐ zhī. yuàn jūn duō cǎi xié,

Cǐ wù zuì xiāngsī».

Перевод на русский язык:

«Тоскуем друг о друге

Ван Вэй, династия Тан

Акации плоды приносит жаркий юг.

Но много ли взойдет, весною пробуждённых?

Желаю, все же, вам побольше их сорвать:

Хранят они навек тоску и грусть влюбленных».

Если неопытные переводчики буквально переведет *hóngdòu* на русский язык как «чёточник», то русскому читателю будет непонятно. Потому что в русской культуре «чёточник» не несёт эмоционального чувства тоски по любимому человеку. Перевод «чёточник» не окажет такого эмоционального влияния на русского читателя, как *hóngdòu* на китайского читателя. Напротив, образ «акация» в русской культуре часто ассоциируется с любовными переживаниями, который значительно ближе к культурному смыслу китайского образа *hóngdòu*. Поэтому перевод *hóngdòu* как «акация» будет более уместным. «Акация» точнее передаёт смысл оригинального стихотворения, выражает похожее чувство китайского поэта.

2. Лакуна – национально-специфический элемент культуры, нашедший соответствующее отражение в языке и речи носителей этой культуры, который либо полностью не понимается, либо недопонимается носителями иной лингвокультуры в процессе коммуникации.

Например, *sì xǐ wán zi* – это традиционное китайское блюдо, символизирующее счастье, благополучие и удачу. Буквальный перевод *sìxǐwánzi* – шарики четырёх радостей. В китайском романе «Осаждённая крепость» автор *qián zhōng shū* использует *sìxǐwánzi*, чтобы выразить отношение героя Гун Цзянь к персонажу Цао Юаньлан. Приведем отрывок романа: «*Hóngjiàn Dào: «xiǎo pàngzi dà shīrén cáoyuánlǎng shì bù shì yě qīng zài lǐmiàn ? Yǒu tā · cài yě kěyǐ shēng yīdiǎn ; kànjiàn tā nà gè sì xǐwánzi de liǎn · rén jiù bǎo liǎo»*. Перевод: «Гун Цзянь сказал: не выходит ли в их число толстячок Цао Юань-лан, великий поэт? У него физиономия похожа на пампушку – поглядишь и сыт».

В данном отрывке *qiánzhōng* использует выражение *shū* в ироничном и сатирическом ключе. С помощью *sìxǐwánzi* автор описывает лицо персонажа Цао Юаньлана и передает негативное отношение к нему. Но в русской культуре нет такой еды, как *sìxǐwánzi*, поэтому переводчик переведет *sìxǐwánzi* на «пампушка», у которой форма тоже круглая. Гун Цзянь, главный герой, шутит, что присутствие Цао Юаньлана на обеде позволит сэкономить на еде, потому что одно только созерцание его лица, похожего на «шарики четырех радостей», вызовет чувство сытости. Это тонкая насмешка, которая подчеркивает неприятную внешность и, возможно, самодовольство или глупость. Это не только раскрывает остроумие персонажа Гун Цзяня, но и углубляет диалог и атмосферу романа. Для переводчика самое важное звено – понимать китайскую культурную лакуну (например, китайская кухня). Потом у переводчика возможность найти сходный культурный альтернатив в русской культуре.

3. Символ – образ с переносным значением, предполагающий единство формы (внешнего вида символа) и содержания (смысла символа), закрепленный в традиции социально-культурный знак, передающий определенную информацию. Символ несет тройную смысловую нагрузку: информативную, коммуникативную и консервативную. В литературе – одна из фигур иносказания, наряду с аллегорией и др. (электронный ресурс).

Например, *mǔ lǎo hǔ* в китайской культуре. Дословный перевод *mǔ lǎo hǔ* – тигрица. В китайской культуре она символизирует злую, рассвирепевшую женщину, скандалистку, очень вспыльчивую женщину, особенно в отношениях с партнером или мужем. Китайцам не нужно специально объяснять, почему в тексте *mǔ lǎo hǔ* символизирует такую женщину. Но чтобы русские читатели поняли этот символ, в переводе лучше использовать транслацию или добавлять комментарии.

Кроме вышеперечисленных очевидных культурных составляющих при переводе китайских художественных текстов на русский язык нам также необходимо обратить внимание на скрытые за языком культурное подразумеваемое значение.

4. Подразумеваемое значение – это глубокий смысл, который не высказан прямо в тексте или в речи, но понятен из контекста, интонации и намеков. Это значение часто встречаются в древней китайские поэзии и романах.

Пример:

chūnyè xǐ yǔ táng·dùfǔ hǎo yǔzhī shíjié, dāngchūn nǎi fāshēng. suí fēng qiánrù yè, rùnwù xī wúshēng. yějìng yún jù hēi, jiāng chuánhuǒ dúmíng. xiǎokàn hóngshī chù, huāzhòng jǐnguān chéng °

Перевод:

Радость весеннего дождя ночью
Ду Фу, династия Тан
Добрый дождь – свою он знает пору.
И приходит вовремя, весною.
Вслед за ветром он уйдет не скоро,
Землю влагой напоив живою.
На реке, на челноках, повсюду.
Огоньки мигают еле-еле...
На рассвете любоваться буду,
Как цветы в Чэнду похорошели.
(Перевод А.И. Гитовича).

Стихотворение Ду Фу «Chūn yǔ xī yǔ» («Радость весеннего дождя ночью») выражает основную идею благодарности и восхищения животворной силой природы. Поэт представляет художественный образ дождя, который знает свою пору и мягко питает землю, способствует росту растений и пробуждению жизни. Кроме того, в стихотворении скрыто выражение глубокого сострадания поэта к простым людям. Весенний дождь в стихотворении символизирует гармонию между природой и человеческими надеждами: дождь воспринимается как милость неба. Однако радость здесь двойственна – это и эстетическая красота весенней ночи, и социальная надежда на процветание жизни простых людей и рост урожая. Таким образом, хотя стихотворение описывает простой весенний дождик, на самом деле в нем скрыто гораздо больше смыслов.

Из этого следует, что в процессе перевода художественных текстов культура оказывает огромное влияние на переводной текст, а язык является важным и даже единственным мостом для распространения культуры нации. Если не знать художественные образы, культурную лакуну, символ и подразумеваемое значение в китайской культуре, легко допустить переводческие ошибки, которые, в свою очередь, приведут к неверному пониманию китайской культуры русскими читателями. Только при глубоком изучении китайской культуры переводчик сможет правильно передать смысл китайского оригинала, выбрать адекватный переводческий вариант, обеспечить точную передачу информации из исходного текста и осуществить эффективную межкультурную коммуникацию.

Стоит также отметить, что при обучении художественному переводу преподавателю необходимо научить студента не только точно и выразительно передать первоначальный смысл, но и донести оригинальный авторский стиль до читателей переводного литературного произведения (Султанова, 2022). Для обеспечения качества перевода литературных текстов и повышения способности будущих переводчиков понимать культуры двух стран в процессе преподавания перевода литературных текстов мы разработали следующие методические этапы:

1. Прежде всего, необходимо разобраться с творческой обстановкой эпохи художественного произведения, определить уникальный стиль произведения. Это также соответствует методике, предложенной Бойко: «...определите базовые концепты произведения и их номинанты», которое может быть выполнено в ходе пропедевтического этапа (Бойко, 2015).

2. Когда стало понятно главное содержание и сюжет, необходимо переходить к культурному аспекту – искать культурные различия в национальных менталитетах, которые могут оказать влияние на понимание контекста читателями. Кроме того, перевод художественного текста – это воспроизводство и преобразование культурных символов, что требует крепкой предварительной подготовки.

Обучение переводу художественных текстов необходимо начинать с организации научной подготовки студентов, соответствующей принципам и требованиям обучения иностранным языкам. Учебный процесс состоит из следующих этапов:

1. Пропедевтический этап
 - 1) Уточнение основной теории лингвистики, психологи и педагоги в сфере перевода художественных текстов;
 - 2) Ознакомление с определенными и заданными материалами художественной направленности;

- 3) Согласование параметров (указателей) при работе с художественными произведениями.
2. Контактная тренировочная работа
- 1) Семантический анализ художественных текстов;
- 2) Определение культурных составляющих китайского языка в художественных текстах;
- 3) Определение методы и стратегии перевода художественного текста и перевод текст по предложениям, учитывая контекст.

3. Самостоятельная работа обучающихся состоит в многостороннем анализе и оценке перевода художественных текстов с учетом культурной составляющей китайского языка.

В целом же любому переводчику необходимо владеть определенным набором теоретических знаний – чувством стиля и навыками работы со стилистической составляющей текста, знанием метафорического богатства изучаемого языка, иметь представление о приемах национальной сатиры, формах повествования, культурной эстетике языка, а также быть знакомым с нормами и законами национальной литературы – рифмой, имиджем и стилем (Му, 1999). Итак, для повышения качественного перевода художественного текста необходимо учитывать культурные составляющие изучаемого языка и родного языка. Таким образом, на уроках перевода художественных текстов студенту-лингвисту особое внимание нужно обратить на пояснение преподавателем культурных составляющих изучаемого языка и следовать связанным с ними конкретным правилам построения текстов.

Заключение

Таким образом, в данной работе, исходя из взаимопроникновения языка и культуры, нами разработана достаточно практичная методика обучения переводу художественных текстов, которая подчеркивает как существенное влияние культуры на язык, так и важную роль перевода в распространении культуры.

В частности, в статье рассматриваются особенности художественного перевода, в том числе: его художественность, передача культуры, авторская индивидуальность, адресность к читателю языка перевода. На конкретных примерах показано влияние китайской культуры на русский перевод, в этой связи отмечены важные культурные составляющие китайского языка: художественные образы, культурные лакуны, символы, подразумеваемые значения.

Список литературы

1. Алимова М.В. Особенности и основные критерии перевода художественного текста // Русистика. 2012. №2. С. 48.
2. Бойко С.А. Обучение художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста (английский язык; языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2015. С. 187.
3. Дай Чж. Лингвокультура. Пекин: Издательство языков, 1996. С. 10.
4. Му Л. Исследование обучения переводу в Китае. Шанхай: Шанхайское издательство образования иностранных языков, 1999. С. 203.
5. Мусоева Ш.Ю. Особенности художественного текста: специфика, категории и функции // Вестник Педагогического университета. 2022. №3 (98). С. 253.
6. Привороцкая Т.В., Тихонова Е.В. Формирование механизма переключения с китайского языка на русский посредством анализа кинотекста // Язык и культура. 2015. № 1(29). С. 38-44.
7. Сайт «Китайская поэзия» // chinese-poetry.ru.2026.
8. Султанова, С. Н. Подходы и дидактические принципы обучения будущих переводчиков художественному переводу // Наука и образование сегодня. 2022. № 1(70). С. 92.
9. Сюй Ю. Литература и перевод. Пекин: Пекинское издательство, 2016. С. 97.
10. Танши С.Б.Ш. Триста танских стихотворений. Чжэнчжоу: Хэнань Жэньминь, 2019.
11. Тихонова Е.В. Методическая система обучения китайскому языку студентов-лингвистов в русле этнолингвистической концепции: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Томск, 2024. С. 365.

12. Тихонова Е.В., Белов Д.Н., Шевченко М.А. Обучение преподавателей профильных дисциплин иноязычному профессиональному дискурсу // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 174. С. 56-63.
13. Цянь Чж. Осажденная крепость. Шанхай: Саньянь, 2002.

The interpenetration of language and culture in the translation of literary texts, taking the Russian-Chinese language pair as an example

Shangwei Liu

Specialist-expert, Lecturer

North China University of Science and Technology

Tangshan, China

13756061266@163.com

ORCID 0000-0003-1337-934X

Received 10.02.2026

Accepted 23.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.8

DOI 10.25726/t2522-4442-0555-s

EDN XHGQWJ

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 deepening Russia – China relations, it is necessary for us to pay greater attention to the cultures of both countries and enhance mutual understanding. Literary texts carry important national cultural heritage and reflect the national mentality. The translation of literary works, in turn, helps other peoples gain a better understanding of the culture of a given nation. Therefore, training qualified translators specializing in literary translation is a responsible and long-term task. This study examines the teaching of literary translation under conditions of mutual penetration of language and culture, using the Russian – Chinese language pair as a case study. First, the paper reveals the relationship between language and culture, as well as the importance of literary translation. Second, it outlines the characteristics of literary translation and identifies typical cultural components of the Chinese language, such as literary images, cultural lacunae, symbols, etc. In the translation of Chinese literary works, these Chinese cultural components are carefully analyzed to ensure the accurate transmission of information about Chinese culture contained in literary texts. Third, the educational process and methodological stages of teaching literary translation are structured in order to develop future translators' ability to translate literary texts and ensure the proper dissemination of national culture in the target-language community. The main stages include: a preparatory (propaedeutic) stage, contact training exercises, and independent work by students.

Keywords

literary image, cultural lacuna, symbol, teaching literary translation.

References

1. Alimova M.V. Features and main criteria of literary text translation // Russian studies. 2012. № 2. P. 48.
2. Boyko S.A. Teaching literary translation based on cognitive-discursive text analysis (English; language university): dis. ... cand. of ped. scien. Tomsk, 2015. p. 187.
3. Dai Zh. Linguistic culture. Beijing: Language Publishing House, 1996. 104 p.
4. Mu L. A study of translation education in China. Shanghai: Shanghai Publishing House of Foreign Language Education, 1999. 203 p.
5. Musoeva Sh.Yu. Features of the literary text: specifics, categories and functions // Pedagogical University bulletin. 2022. № 3(98). P. 253.
6. Privorotskaya T.V., Tikhonova E.V. Formation of a mechanism for switching from Chinese to Russian through the analysis of film text // Language and culture. 2015. № 1(29). pp. 38-44.
7. Website «Chinese poetry» // Chinese-poetry.ru.2026.
8. Sultanova, S. N. Approaches and didactic principles of teaching future translators artistic translation // Science and education today. 2022. № 1(70). P. 92.
9. Xu Yu. Literature and translation. Beijing: Beijing Publishing House, 2016. 97 p.
10. Tanshi S.B.S. Three hundred Tang poems. Zhengzhou: Henan People, 2019.
11. Tikhonova E.V. Methodological system of teaching Chinese to students of linguistics in line with the ethnolinguistic concept: dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Tomsk, 2024. P. 365.
12. Tikhonova E.V., Belov D.N., Shevchenko M.A. Teaching foreign language professional discourse to teachers of specialized disciplines // Tambov University bulletin. Series: Humanities. 2018. Vol. 23. № 174. pp. 56-63.
13. Qian Zh. The besieged fortress. Shanghai: Sanlian, 2002.

Педагогические условия эффективной интеграции технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс

Гун Жоси

Специалист-эксперт

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Москва, Россия

gongruoximsu@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.02.2026

Принята 19.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.0

DOI 10.25726/d0646-5131-8301-h

EDN QMUBQO

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается проблема эффективной интеграции технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс с позиций педагогической науки. Обосновывается, что результативность использования искусственного интеллекта определяется не самим фактом его внедрения, а совокупностью специально организованных педагогических условий, обеспечивающих его осмысленное, развивающее и нормативно регулируемое применение. Раскрываются теоретико-методологические основания интеграции искусственного интеллекта в образование, его дидактический потенциал и основные педагогические риски. Особое внимание уделяется ценностно-целевым, организационно-дидактическим, содержательно-методическим, профессионально-педагогическим, этическим и средовым условиям эффективного использования ИИ. Выявляются механизмы реализации данных условий, включающие педагогический дизайн модели интеграции ИИ, его включение в структуру учебного занятия, методическое сопровождение педагога, формирование культуры ответственного использования ИИ у обучающихся, мониторинг качества его применения и институционализацию соответствующих практик. Делается вывод о том, что эффективная интеграция искусственного интеллекта возможна только при сохранении приоритета образовательной логики, ведущей роли педагога и гуманистической направленности образования.

Ключевые слова

искусственный интеллект, образовательный процесс, педагогические условия, цифровая трансформация образования, профессиональная готовность педагога, дидактический потенциал ИИ.

Введение

Цифровая трансформация образования на современном этапе все в большей степени связана не только с расширением технической инфраструктуры, но и с качественным изменением логики организации образовательного процесса. Одним из наиболее заметных факторов этих изменений становится внедрение технологий искусственного интеллекта, которые постепенно переходят из разряда вспомогательных цифровых средств в число значимых инструментов проектирования, сопровождения и анализа обучения. Их использование открывает новые возможности для персонализации образования, повышения оперативности обратной связи, совершенствования педагогического дизайна и оптимизации профессиональной деятельности преподавателя. Вместе с тем влияние искусственного интеллекта на

образование не является однозначно позитивным и автоматически продуктивным. Его применение сопровождается рисками формализации обучения, снижения познавательной самостоятельности обучающихся, усиления зависимости от готовых решений, а также возникновением этических и нормативных проблем, связанных с академической добросовестностью, прозрачностью алгоритмов и защитой персональных данных.

В связи с этим особую актуальность приобретает педагогическое осмысление не только возможностей, но и условий эффективной интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс. В научной литературе все более отчетливо проявляется понимание того, что результативность использования ИИ определяется не самим фактом его присутствия в образовательной среде, а степенью его включенности в систему целей, содержания, методов, организационных форм и оценки результатов обучения. Следовательно, исследовательский интерес смещается от описания технологических характеристик интеллектуальных систем к анализу педагогических условий, обеспечивающих их осмысленное, развивающее и нормативно регулируемое применение.

Проблема исследования состоит в выявлении таких педагогических условий, при которых технологии искусственного интеллекта становятся не внешним дополнением к обучению, а реально продуктивным ресурсом повышения качества образовательного процесса. Цель статьи заключается в теоретическом обосновании педагогических условий эффективной интеграции технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс и раскрытии механизмов их реализации в современной образовательной практике.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: уточнить теоретико-методологические основания интеграции искусственного интеллекта в образование; охарактеризовать его дидактический потенциал и основные педагогические риски; определить совокупность педагогических условий эффективной интеграции ИИ; раскрыть механизмы их практической реализации в учебном процессе и на уровне образовательной организации.

Методологическую основу статьи составляют системный, деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы, позволяющие рассматривать интеграцию искусственного интеллекта как многоуровневый педагогический процесс, затрагивающий образовательные цели, содержание, взаимодействие субъектов и институциональную среду. Научная новизна работы заключается в систематизации педагогических условий эффективной интеграции технологий искусственного интеллекта и в раскрытии механизмов их перевода из уровня теоретических требований в уровень практической образовательной реализации. Теоретическая значимость статьи определяется уточнением педагогического понимания интеграции ИИ в образование, а практическая возможностью использования полученных выводов при проектировании учебных курсов, методическом сопровождении педагогов и разработке локальных нормативных оснований применения интеллектуальных технологий в образовательных организациях.

Материалы и методы исследования

В современной педагогической науке проблема интеграции искусственного интеллекта в образование рассматривается в контексте углубляющейся цифровой трансформации образовательной среды. При этом исследователи все чаще подчеркивают, что искусственный интеллект в системе образования не может быть сведен исключительно к совокупности новых технических средств, поскольку его внедрение затрагивает цели обучения, способы организации педагогического взаимодействия, содержание профессиональной деятельности преподавателя и характер познавательной активности обучающихся. Так, П. Топали, А. Ортега-Арранс, М. Х. Родригес-Триана и соавторы в своем обзорном исследовании показывают, что современные решения, основанные на искусственном интеллекте, должны проектироваться с учетом образовательных потребностей человека, логики педагогического взаимодействия и задач развития личности обучающегося. Авторы подчеркивают, что в образовательной практике искусственный интеллект представлен не одним типом технологий, а целым комплексом средств, включающим интеллектуальные обучающие системы, адаптивные платформы, генеративные инструменты, а также системы аналитики и автоматизированной обратной связи. В таком

понимании искусственный интеллект выступает как одно из наиболее значимых проявлений углубления цифровизации образования, при котором цифровая среда начинает выполнять не только информационную, но и аналитическую, адаптивную и поддерживающую функции (Топали, 2025).

Существенный вклад в педагогическое осмысление искусственного интеллекта вносит П.В. Сысоев, исследующий осведомленность, готовность и практику применения технологий искусственного интеллекта преподавателями высшей школы. Автор приходит к выводу, что образовательная значимость искусственного интеллекта определяется не самим фактом его использования, а степенью его осмысленного включения в профессиональную деятельность педагога. По мнению П.В. Сысоева, искусственный интеллект приобретает педагогическую ценность лишь в том случае, если преподаватель соотносит его применение с целями обучения, содержанием дисциплины, особенностями обучающихся и методами организации их познавательной деятельности. Тем самым исследователь фактически показывает, что речь должна идти не о формальном использовании отдельных цифровых сервисов, а о включении искусственного интеллекта в структуру образовательного процесса в качестве его функционально значимого компонента (Сысоев, 2023).

Развитие данной позиции прослеживается в работе А.И. Минакова, который рассматривает искусственный интеллект как актуальное направление подготовки современных педагогов. Автор связывает распространение искусственного интеллекта в образовании с изменением требований к профессиональной подготовке учителя и подчеркивает необходимость формирования у педагога способности не только применять новые цифровые средства, но и критически оценивать их возможности, отбирать их в соответствии с образовательными задачами и использовать в логике целенаправленного обучения и развития личности. В таком подходе искусственный интеллект понимается уже не как внешнее дополнение к традиционному образовательному процессу, а как фактор преобразования профессиональной роли педагога, который становится организатором, координатором и методически ответственным субъектом учебной деятельности в цифровой среде (Минаков, 2024).

Сходную исследовательскую линию развивают С.В. Титова и И.В. Харламенко, анализирующие подготовку педагогических кадров к использованию искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам. Авторы подчеркивают, что эффективная работа с искусственным интеллектом невозможна без специальной подготовки преподавателя, включающей не только технологическую грамотность, но и владение методикой его включения в учебный процесс, умение соотносить функции цифрового инструмента с дидактическими целями и способность сохранять ведущую роль педагога в организации познавательной деятельности обучающихся. Несмотря на то что исследование выполнено на материале языкового образования, его выводы обладают более широким педагогическим значением, поскольку подтверждают общую закономерность: искусственный интеллект становится реальным образовательным ресурсом только при условии его методически обоснованного и педагогически контролируемого использования (Титова, 2025).

Результаты и обсуждение

Вопрос о сущности интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс в современной литературе рассматривается значительно шире, чем простое применение отдельных цифровых инструментов в учебной практике. Анализ приведенных исследований позволяет сделать вывод о необходимости различать несколько уровней присутствия искусственного интеллекта в образовании. Наименее сложным уровнем является эпизодическое использование, при котором отдельные средства искусственного интеллекта применяются ситуативно и не оказывают существенного влияния на структуру обучения. Более развитый уровень связан с инструментальным использованием, когда искусственный интеллект начинает выполнять отдельные дидактические функции, например помогает преподавателю подготавливать материалы, организовывать обратную связь, сопровождать самостоятельную работу обучающихся или осуществлять первичную диагностику учебных затруднений. Однако наиболее значимым с педагогической точки зрения является уровень системной интеграции, при котором искусственный интеллект включается в образовательный процесс как функционально обоснованная часть, соотношенная с целями обучения, содержанием образования, методами

преподавания, организационными формами и процедурами оценки результатов. Именно такое понимание интеграции соответствует общей логике рассматриваемых исследований и позволяет перейти от описания технологических возможностей к выявлению условий их педагогически целесообразного применения.

В этой связи особое значение приобретает категория «педагогические условия», традиционно используемая в педагогических исследованиях для обозначения совокупности обстоятельств, факторов и требований, обеспечивающих достижение целей обучения и воспитания. Применительно к проблеме интеграции искусственного интеллекта данная категория позволяет сместить исследовательский акцент с технических характеристик цифровых средств на анализ того, при каких обстоятельствах их использование действительно способствует повышению качества образовательного процесса. В этом отношении показательной является позиция А.И. Минакова, который связывает эффективность использования искусственного интеллекта с уровнем профессиональной готовности педагога и тем самым выводит проблему за пределы чисто технологического обсуждения (Минаков, 2024). Аналогичным образом С.В. Титова и И.В. Харламенко показывают, что результативность применения искусственного интеллекта определяется не столько наличием самих инструментов, сколько качеством методической подготовки преподавателя и его способностью встроить данные технологии в структуру обучения (Титова, 2025). Следовательно, педагогические условия интеграции искусственного интеллекта должны пониматься расширительно: они включают не только внешние организационные и технические ресурсы, но и логику педагогического проектирования, степень готовности преподавателя, подготовленность обучающихся к ответственному использованию искусственного интеллекта, а также нормативно-этические рамки его применения.

Данный вывод получает дополнительное подтверждение в работе Х. Чжоу и Ю. Ли, посвященной влиянию генеративного искусственного интеллекта на модернизацию образовательного управления. Авторы подчеркивают, что внедрение новых интеллектуальных технологий неизбежно сопровождается изменением механизмов регулирования, координации и оценки в системе образования. По их мнению, развитие генеративного искусственного интеллекта требует обновления подходов к образовательному управлению, поскольку связано с вопросами достоверности содержания, академической добросовестности, распределения ответственности и нормативного обеспечения цифровых инноваций. В контексте настоящего исследования данная позиция особенно важна, так как она показывает, что педагогические условия интеграции искусственного интеллекта не ограничиваются уровнем отдельного занятия или индивидуальной деятельности преподавателя, а включают также институциональные, организационные и регулятивные аспекты (Чжоу, 2023).

Педагогический потенциал искусственного интеллекта и одновременно риски его внедрения в образование раскрываются в работе П. Чжан, Я. Ван и Цз. Шан, посвященной генеративному искусственному интеллекту и образовательным изменениям. Авторы отмечают, что данные технологии открывают значительные возможности для персонализации обучения, расширения доступа к образовательным ресурсам, повышения оперативности обратной связи и обновления способов представления учебного содержания. Вместе с тем исследователи указывают на ряд затруднений, среди которых особое место занимают риск формализации учебной деятельности, ослабление самостоятельного мышления обучающихся, смещение акцента с образовательной цели на технологический эффект и необходимость выработки новых педагогических стратегий. Данная позиция имеет принципиальное значение для логики настоящей статьи, поскольку позволяет рассматривать интеграцию искусственного интеллекта не как автоматически положительный процесс, а как сложную педагогическую задачу, требующую специально организованных условий и научно обоснованного проектирования (Чжан, 2024).

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что в современных исследованиях искусственный интеллект в образовании понимается как многофункциональный технологический комплекс, включающий интеллектуальные обучающие системы, адаптивные платформы, генеративные инструменты и системы аналитики с автоматизированной обратной связью. Вместе с тем большинство исследователей сходятся в том, что его подлинная образовательная значимость раскрывается только в

случае педагогически обоснованной интеграции в образовательный процесс. Такая интеграция не сводится к ситуативному использованию отдельных цифровых средств, а предполагает включение искусственного интеллекта в систему целей, содержания, методов, организационных форм и оценки результатов обучения. В этой связи категория педагогических условий приобретает ключевое методологическое значение, поскольку позволяет описать совокупность факторов, обеспечивающих не формальное, а действительно эффективное включение технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс. С учетом рассмотренных исследований дальнейший анализ данной проблемы целесообразно строить на основе системного, деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов, поскольку именно они позволяют наиболее полно раскрыть многоуровневый и педагогически обусловленный характер интеграции искусственного интеллекта в современное образование.

Искусственный интеллект обладает значительным дидактическим потенциалом, поскольку позволяет расширить способы организации, сопровождения и анализа учебного процесса. В отличие от традиционных цифровых средств, он не только обеспечивает доступ к информации, но и способствует ее адаптации, структурированию и оперативной обработке в зависимости от образовательной ситуации. Это создает условия для более вариативного представления учебного содержания, повышения своевременности обратной связи, адаптивной корректировки учебных задач и более рационального распределения образовательных ресурсов. Кроме того, искусственный интеллект усиливает аналитическую составляющую педагогической деятельности, поскольку позволяет использовать данные о ходе обучения для выявления затруднений и уточнения дидактических решений (Чжун, 2019).

Особую значимость искусственный интеллект приобретает в контексте персонализации и адаптации обучения. Анализ учебных действий, темпа освоения материала и типичных ошибок позволяет рекомендовать содержание и задания с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Это способствует построению индивидуальных образовательных траекторий, реализации дифференцированного подхода и повышению учебной вовлеченности. Однако педагогическая ценность такой адаптации определяется не только технической точностью рекомендаций, но и тем, в какой мере она способствует развитию самостоятельности, осознанности и субъектной позиции обучающегося.

Существенен и вклад искусственного интеллекта в поддержку профессиональной деятельности педагога. Он может использоваться при подготовке учебных материалов, проектировании заданий, организации первичной обратной связи и предварительном анализе результатов обучения. Это позволяет сократить объем рутинной работы и сосредоточить усилия преподавателя на более сложных задачах: педагогическом сопровождении, мотивации, интерпретации содержания и организации взаимодействия. В этих условиях педагог все в большей степени выступает не только как источник информации, но и как организатор, модератор и наставник, координирующий применение интеллектуальных технологий в логике образовательных целей (Жуков, 2023). Вместе с тем использование искусственного интеллекта изменяет характер взаимодействия участников образовательного процесса. Технологическое посредничество делает доступ к знаниям более быстрым, но одновременно меняет соотношение между обучающимся, педагогом и содержанием образования. Часть функций объяснения, подсказки и сопровождения переходит к цифровой системе, что может ослаблять личностное измерение педагогического общения. Между тем образование не сводится к передаче информации: оно предполагает мотивационную поддержку, ценностное влияние, совместное осмысление и развитие внутренней позиции обучающегося. Поэтому искусственный интеллект может усиливать образовательное взаимодействие, но не способен заменить его в собственно педагогическом смысле (Сафонцева, 2025).

Наряду с возможностями искусственный интеллект порождает серьезные педагогические риски. К ним относятся формализация обучения, снижение познавательной самостоятельности, ослабление мотивации к самостоятельному анализу и риск подмены мыслительной деятельности готовыми решениями. Постоянная опора на интеллектуальные системы может вести к когнитивной зависимости и снижению критичности мышления, что противоречит целям образования как процесса развития личности и интеллектуальной автономии (Акимова, 2025).

Не менее важны этические и социальные ограничения: защита персональных данных, алгоритмическая непрозрачность, академическая недобросовестность, а также риск усиления образовательного неравенства. При отсутствии педагогического и нормативного контроля искусственный интеллект способен не только расширять возможности обучения, но и воспроизводить скрытые формы несправедливости (Фу, 2024).

Таким образом, дидактический потенциал искусственного интеллекта является значительным, однако его образовательная результативность носит условный характер. Только при подчинении его использования целям обучения, сохранении ведущей роли педагога и соблюдении этических ограничений преимущества искусственного интеллекта могут быть преобразованы в реальные педагогические результаты.

Эффективная интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс определяется не только уровнем технологической оснащенности, но прежде всего наличием системы педагогических условий, обеспечивающих его целесообразное, управляемое и развивающее применение. В этом контексте первостепенное значение имеют ценностно-целевые условия. Использование ИИ должно быть подчинено задачам обучения и воспитания, а не логике технологической демонстрации. Искусственный интеллект может рассматриваться как педагогически значимый ресурс лишь в том случае, если его применение способствует развитию личности обучающегося, формированию критического мышления, самостоятельности суждения, способности к творческому решению задач и ответственности за результаты собственной учебной деятельности. Тем самым сохраняется приоритет образовательной логики над технологической и предотвращается превращение ИИ в самоцель (Сысоев, 2025).

Не менее важны организационно-дидактические условия. Введение ИИ в образовательный процесс должно быть согласовано с целями конкретной дисциплины, содержанием учебного материала и структурой учебных задач. Его использование не может быть универсальным и одинаковым во всех предметных областях, поскольку каждая из них предъявляет собственные требования к видам познавательной деятельности, глубине анализа и способам контроля. Поэтому при педагогическом проектировании необходимо определять, на каком этапе обучения применяется ИИ, кто является субъектом его использования, какую именно вспомогательную функцию он выполняет и каким образом исключается подмена ключевой мыслительной работы обучающегося автоматически сгенерированным результатом. Существенным требованием становится соразмерность: искусственный интеллект должен усиливать обучение, а не вытеснять интеллектуальное усилие, лежащее в основе понимания, анализа и интерпретации.

Содержательно-методические условия предполагают включение ИИ в систему учебного содержания, а не только в сферу внешних цифровых инструментов. Обучающиеся должны осваивать не только способы пользования интеллектуальными сервисами, но и культуру их разумного и ответственного применения. Это требует формирования специальных учебных элементов, связанных с пониманием возможностей и ограничений ИИ, правилами его использования, приемами формулирования запроса, отбора информации, проверки достоверности полученных результатов, их анализа и корректировки. Такая методическая организация позволяет использовать ИИ не как источник готового ответа, а как средство развития рефлексии, информационной избирательности и познавательной самостоятельности.

Особое место занимает профессиональная готовность педагога. Современный преподаватель должен обладать цифровой грамотностью и компетентностью в области ИИ, уметь оценивать качество генерируемого содержания, отбирать адекватные образовательным задачам инструменты и проектировать такие задания, в которых искусственный интеллект выполняет поддерживающую, а не замещающую функцию. Не менее важно умение удерживать границы его применения, не допуская ослабления субъектной позиции обучающегося и снижения развивающего потенциала учебной деятельности. В этой связи система профессионального развития педагога должна включать подготовку к использованию ИИ, методическое сопровождение и освоение этических норм цифрового взаимодействия (Илюшин, 2025).

Наряду с этим требуется готовность обучающихся к ответственному использованию ИИ. Они не должны оставаться лишь потребителями цифрового продукта. Речь идет о формировании цифровой грамотности, критического отношения к автоматически сгенерированным результатам, навыков самоорганизации, академической честности и ответственности за результаты собственной учебной деятельности. Без такой подготовки использование ИИ может привести не к развитию, а к усилению зависимости от готовых решений.

Самостоятельную группу составляют этические и нормативные условия. Образовательная организация должна четко определять допустимые, ограниченные и недопустимые формы использования ИИ, устанавливать правила цитирования и проверки результатов, обеспечивать защиту персональных данных и прозрачность процедур применения интеллектуальных технологий. Нормативное регулирование необходимо для предупреждения нарушений академической добросовестности, снижения рисков алгоритмической непрозрачности и сохранения доверия к результатам обучения (Маркусь, 2025).

Таким образом, эффективная интеграция ИИ обеспечивается совокупностью взаимосвязанных условий: ценностно-целевой определенностью, продуманным дидактическим проектированием, содержательно-методической обеспеченностью, профессиональной готовностью педагога, ответственной позицией обучающихся и этико-нормативным регулированием. Только при их единстве искусственный интеллект может стать педагогически продуктивным ресурсом, не нарушающим гуманистическую направленность образования.

Педагогические условия интеграции искусственного интеллекта приобретают практическую значимость только тогда, когда они переводятся в систему конкретных механизмов реализации в образовательном процессе. В этой связи первоочередной задачей становится проектирование такой модели интеграции ИИ, которая объединяет цели обучения, содержание образования, методы, инструменты и оценку результатов в единую педагогическую логику. Искусственный интеллект не должен присоединяться к обучению как внешний технологический модуль; напротив, его использование должно быть встроено в структуру педагогического дизайна. Наиболее продуктивной представляется модель, включающая целевой блок, определяющий образовательные задачи применения ИИ; содержательный блок, задающий связь технологий с учебным материалом; организационно-деятельностный блок, регулирующий формы и этапы использования ИИ; а также результативно-оценочный блок, позволяющий соотносить применение технологии с достигнутыми образовательными результатами (Смирнов, 2025). Такой подход обеспечивает не фрагментарное, а системное включение ИИ в обучение.

Реализация данной модели требует продуманного включения ИИ в структуру учебного занятия. На подготовительном этапе его функции могут быть связаны с первичной диагностикой, выявлением затруднений и рекомендацией ресурсов, соответствующих уровню и потребностям обучающихся. В ходе занятия ИИ целесообразно использовать для оперативной поддержки взаимодействия, генерации обратной связи, уточнения формулировок, организации дифференцированных заданий и сопровождения самостоятельной работы. На завершающем этапе он может служить средством рефлексии, закрепления материала и индивидуализированного сопровождения. Однако во всех случаях искусственный интеллект должен оставаться вспомогательным инструментом, а не центральным субъектом педагогического общения. Его задача состоит в усилении возможностей преподавателя и обучающегося, но не в замещении живого педагогического взаимодействия.

Практическое внедрение ИИ невозможно без методического сопровождения педагога. Для этого необходимы локальные методические рекомендации, определяющие цели, границы и форматы использования интеллектуальных инструментов в разных учебных ситуациях. Существенную роль играет и внутренняя система повышения квалификации, ориентированная не только на освоение технических возможностей ИИ, но и на развитие способности к его критическому выбору, адаптации и педагогической интерпретации. Перспективным механизмом является профессиональное взаимодействие педагогов в рамках методических объединений и экспертных сообществ, где могут обсуждаться успешные практики, типичные ошибки и этические ограничения применения ИИ

(Городецкая, 2025). Это позволяет поддерживать у преподавателя устойчивую рефлексивную позицию по отношению к технологии.

Не менее важным механизмом является формирование культуры использования ИИ у обучающихся. Правила работы с интеллектуальными инструментами должны быть включены в систему учебных требований и норм академического поведения. Важную роль играют такие задания, которые предполагают не механическое принятие ответа, а его анализ, сопоставление, проверку и аргументированную корректировку. Подобная организация учебной деятельности формирует привычку не доверять автоматически любому сгенерированному результату, а соотносить его с содержанием задания, критериями достоверности и собственной познавательной позицией. Тем самым укрепляются субъектность обучающегося, его ответственность и академическая честность (Филимонова, 2024).

Для обеспечения устойчивости интеграции ИИ необходим мониторинг ее качества. В теоретическом плане он может осуществляться по ряду ключевых критериев: способствует ли использование ИИ достижению учебных целей; усиливает ли оно индивидуализацию обучения; сохраняется ли при этом активная когнитивная позиция обучающегося; оптимизируется ли профессиональная деятельность педагога; соблюдаются ли нормы академической добросовестности, безопасности и этической прозрачности. Такая система оценки позволяет рассматривать интеграцию ИИ не как формальный факт его присутствия, а как педагогически значимый процесс, подлежащий постоянной корректировке (Шамсутдинова, 2025).

В перспективе данные механизмы должны становиться основой институционализации педагогических условий. Это предполагает переход от единичных инициатив отдельных преподавателей к формированию школьной или вузовской политики в области использования ИИ, закреплению соответствующих требований в образовательных программах, разработке внутренних регламентов и включению вопросов качества применения ИИ в систему управления образованием. Только при таком подходе педагогические условия могут перейти из уровня теоретических установок в устойчивую и долгосрочную образовательную практику.

Заключение

Проведенное исследование показало, что интеграция технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс представляет собой не столько техническую, сколько педагогическую задачу. Искусственный интеллект обладает значительным дидактическим потенциалом, проявляющимся в расширении возможностей персонализации обучения, повышении оперативности обратной связи, поддержке аналитического сопровождения учебного процесса и оптимизации отдельных аспектов профессиональной деятельности педагога. Вместе с тем его использование не гарантирует автоматического повышения качества образования и сопровождается рядом рисков, связанных с формализацией обучения, ослаблением познавательной самостоятельности обучающихся, нарушением академической добросовестности и возникновением этических и нормативных проблем. В связи с этим в статье обосновано, что результативность применения искусственного интеллекта определяется не фактом его присутствия в образовательной среде, а совокупностью специально организованных педагогических условий, включающих ценностно-целевую определенность, организационно-дидактическую соотнесенность, содержательно-методическую обеспеченность, профессиональную готовность педагога, ответственную позицию обучающихся, а также нормативно-этические и средовые основания его использования.

Установлено, что данные педагогические условия приобретают практическую результативность только при наличии механизмов их реализации в образовательной практике. К числу таких механизмов относятся педагогический дизайн модели интеграции ИИ, его продуманное включение в структуру учебного занятия, методическое сопровождение преподавателя, формирование культуры ответственного использования ИИ у обучающихся, а также мониторинг качества его применения и постепенная институционализация соответствующих практик на уровне образовательной организации. Таким образом, эффективная интеграция искусственного интеллекта возможна лишь при сохранении приоритета образовательной логики над технологической, ведущей роли педагога в управлении

учебным процессом и гуманистической направленности образования. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой критериев оценки качества педагогической интеграции ИИ, уточнением моделей подготовки педагогов к работе в интеллектуально насыщенной образовательной среде и анализом институциональных стратегий внедрения искусственного интеллекта в различных типах образовательных организаций.

Список литературы

1. Акимова Н.В. Риски образования в эпоху искусственного интеллекта // Рема. 2025. № 2. С. 107-117.
2. Городецкая Н.И., Белоцерковская И.Е., Туманова Т.В. Технологии искусственного интеллекта в работе педагогов: аспект повышения квалификации // Нижегородское образование. 2025. № 3. С. 48-62.
3. Жуков А.Д. Генеративный искусственный интеллект в образовательном процессе: вызовы и перспективы // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2023. № 5(115). С. 66-75.
4. Илюшин Л.С., Торпашева Н.А. Отношение учителей к применению технологий искусственного интеллекта в образовании // Педагогическое образование в России. 2025. № 4. С. 74-85.
5. Маркусь А.М., Елсакова Р.З. Подходы к регулированию этических вопросов использования искусственного интеллекта в образовательном процессе вуза // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2025. Т. 17. № 3(69). С. 104-115.
6. Минаков А.И. Искусственный интеллект в образовании – актуальное направление подготовки современных педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 1. Ст. 56.
7. Сафонцева Н.Ю., Кривенко-Бахмутская Ю.Н. Искусственный интеллект в образовании: технологические смыслы и ценностные риски // Ценности и смыслы. 2025. № 1(95). С. 19-37.
8. Смирнов Д.А., Сахарова Н.А. Педагогический дизайн моделей преподавания с применением технологий искусственного интеллекта: сравнительный анализ // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-2. С. 387-391.
9. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9-33.
10. Сысоев П.В. Компетентия современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 58-79.
11. Титова С.В., Харламенко И.В. Подготовка педагогических кадров к использованию искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025. № 1. С. 66-84.
12. Филимонова И.В. Этическая сторона использования искусственного интеллекта в образовании // Вестник евразийской науки. 2024. Т. 16. № 1S. Ст. 74.
13. Шамсутдинова Т.М. Применение систем искусственного интеллекта в образовании: технологические тренды и этические аспекты // Открытое образование. 2025. Т. 29. № 6. С. 49-57.
14. Topali P., Ortega-Arranz A., Rodríguez-Triana M. J. Designing human-centered learning analytics and artificial intelligence in education solutions: a systematic literature review // Behaviour & Information technology. 2025. Vol. 44. № 5. pp. 1071-1098.
15. Fu Y., Weng Z. Navigating the ethical terrain of AI in education: a systematic review on framing responsible human-centered AI practices // Computers and education: artificial intelligence. 2024. Vol. 7. Art. 100306.
16. Zhou H., Li Yu. Generative artificial intelligence technology ChatGPT and the modernization of educational governance – on the transformation of educational governance in the digital age // Journal of East China Normal University (Education science edition). 2023. Vol. 41. № 7. P. 36.
17. Zhang P., Wang Ya., Shang J. Generative artificial intelligence and educational change: values, difficulties and strategies // Modern educational technology. 2024. № 6. pp. 14-24.

18. Zhong Sh. The direction and way of artificial intelligence to support intelligent learning // China electro-chemical education. 2019. № 7. pp. 8-13.

Pedagogical conditions for the effective integration of artificial intelligence technologies into the educational process

Gong Josi

Specialist-Expert

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russia

gongruoximsu@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.02.2026

Accepted 19.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/d0646-5131-8301-h

EDN QMUBQO

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the problem of effective integration of artificial intelligence technologies into the educational process from the standpoint of pedagogical science. It is proved that the effectiveness of the use of artificial intelligence is determined not by the very fact of its implementation, but by a set of specially organized pedagogical conditions that ensure its meaningful, developing and regulatory application. The theoretical and methodological foundations of the integration of artificial intelligence into education, its didactic potential and the main pedagogical risks are revealed. Special attention is paid to value-oriented, organizational-didactic, substantive-methodological, professional-pedagogical, ethical and environmental conditions for the effective use of AI. The author identifies mechanisms for the implementation of these conditions, including the pedagogical design of the AI integration model, its inclusion in the structure of the training session, methodological support for the teacher, the formation of a culture of responsible use of AI among students, monitoring the quality of its application and the institutionalization of relevant practices. It is concluded that effective integration of artificial intelligence is possible only if the priority of educational logic, the leading role of the teacher and the humanistic orientation of education are maintained.

Keywords

artificial intelligence, educational process, pedagogical conditions, digital transformation of education, teacher's professional readiness, didactic potential of AI.

References

1. Akimova N. V. Risks of education in the era of artificial intelligence // Rema. 2025. № 2. pp. 107-117.
2. Gorodetskaya N. I., Belotserkovskaya I. E., Tumanova T. V. Artificial intelligence technologies in the work of teachers: an aspect of professional development // Nizhny Novgorod education. 2025. № 3. pp. 48-62.

3. Zhukov A.D. Generative artificial intelligence in the educational process: challenges and prospects // Moscow State University of Culture and Arts bulletin. 2023. № 5(115). pp. 66-75.
4. Ilyushin L. S., Torpasheva N. A. Teachers' attitude to the use of artificial intelligence technologies in education // Teacher education in Russia. 2025. № 4. pp. 74-85.
5. Markus A.M., Elsakova R. Z. Approaches to the regulation of ethical issues of the use of artificial intelligence in the educational process of the university // Modern higher education: an innovative aspect. 2025. Vol. 17. № 3(69). pp. 104-115.
6. Minakov A. I. Artificial intelligence in education – an urgent area of training for modern teachers // World of science. Pedagogy and psychology. 2024. Vol. 12. № 1. Art. 56.
7. Safontseva N.Yu., Krivenko-Bakhmutskaya Yu.N. Artificial intelligence in education: technological meanings and value risks // Values and meanings. 2025. № 1(95). pp. 19-37.
8. Smirnov D.A., Sakharova N.A. Pedagogical design of teaching models using artificial intelligence technologies: a comparative analysis // Problems of modern pedagogical education. 2025. № 87-2. pp. 387-391.
9. Sysoev P.V. Artificial intelligence in education: awareness, readiness and practice of using artificial intelligence technologies in professional activities by higher school teachers. // Higher education in Russia. 2023. Vol. 32. № 10. pp. 9-33.
10. Sysoev P.V. Competence of a modern teacher in the field of artificial intelligence: structure and content // Higher education in Russia. 2025. Vol. 34. № 6. pp. 58-79.
11. Titova S.V., Kharlamenko I.V. Training of teaching staff for the use of artificial intelligence in teaching foreign languages // Moscow University bulletin. Ser. 19. Linguistics and intercultural communication. 2025. № 1. pp. 66-84.
12. Filimonova I.V. The ethical side of the use of artificial intelligence in education // Bulletin of Eurasian Science. 2024. Vol. 16. No. 1S. St. 74.
13. Shamsutdinova T.M. Application of artificial intelligence systems in education: technological trends and ethical aspects // Open education. 2025. Vol. 29. № 6. pp. 49-57.
14. Topali P., Ortega-Arranz A., Rodríguez-Triana M. J. Designing human-centered learning analytics and artificial intelligence in education solutions: a systematic literature review // Behaviour & Information technology. 2025. Vol. 44. № 5. pp. 1071-1098.
15. Fu Y., Weng Z. Navigating the ethical terrain of AI in education: a systematic review on framing responsible human-centered AI practices // Computers and education: artificial intelligence. 2024. Vol. 7. Art. 100306.
16. Zhou H., Li Yu. Generative artificial intelligence technology ChatGPT and the modernization of educational governance – on the transformation of educational governance in the digital age // Journal of East China Normal University (Education science edition). 2023. Vol. 41. № 7. P. 36.
17. Zhang P., Wang Ya., Shang J. Generative artificial intelligence and educational change: values, difficulties and strategies // Modern educational technology. 2024. № 6. pp. 14-24.
18. Zhong Sh. The direction and way of artificial intelligence to support intelligent learning // China electro-chemical education. 2019. № 7. pp. 8-13.

Educational and learning resources in central asia: localization, access, and teacher capacity in Chinese language education (with Tajikistan as an empirical case)

Siyu Wang

Lecturer
Xinjiang Pedagogical University
Urumqi, China
Specialist expert
Minzu Chinese University
Beijing, China
Wangsiyu861@qq.com
ORCID 0009-0006-3179-6293

Jiongmei Hu

Professor
Xinjiang Pedagogical University
Urumqi, China
328877677@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.02.2026

Accepted 25.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.3

DOI 10.25726/e7482-6656-5170-e

EDN YNIDYB

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 how educational and learning resources are assembled, distributed, and adapted for Chinese language education in Central Asia, with Tajikistan used as the principal empirical case. The purpose of the study is to determine which resource deficits are most consequential for current teaching practice, why formally available materials do not automatically become usable pedagogical resources, and which development pathways can be transferred to other Central Asian settings. The study draws on a mixed source base: the client-researcher's field materials on Tajikistan, including questionnaire evidence, interview notes and institutional observations, are interpreted through a comparative framework derived from research on international Chinese education, multilingual education in Central Asia and digital learning policy. The article argues that the main problem is not simple scarcity. Rather, it is the mismatch between imported resource formats and local educational conditions. The analysis shows four linked results. First, general-purpose textbooks remain dominant, but their localization for Tajik learners, vocational pathways and bilingual mediation is limited. Second, teacher capacity functions as a resource multiplier; where local teacher development is weak, even well-designed materials are underused. Third, digitalization expands the repertoire of resources only unevenly because infrastructure, affordability and territorial inequality reshape access. Fourth, the Tajikistan case reveals a broader Central Asian pattern: educational resources become effective when they are co-produced with local institutions, synchronized with labour-market demand and designed for low-connectivity environments. The scientific novelty of the article lies in treating educational resources not as a narrow inventory of textbooks and platforms, but as an institutional ecology combining content, teachers, infrastructure and mediation. The practical

result is a transferable model of resource localization for Central Asia based on joint textbook design, staged teacher development, low-bandwidth digital delivery and continuous evaluation.

Keywords

Central Asia, Tajikistan, educational resources, learning resources, Chinese language education.

Introduction

Central Asia is often described through trade corridors, geopolitical competition and transport connectivity. Education appears in that picture later, almost as a secondary effect. Yet in practice it moves in advance of many economic arrangements, because cooperation becomes durable only when institutions can train people who know the language, the professional routines and the cultural expectations attached to cross-border work. This is where educational and learning resources become a serious analytical problem. The issue is not exhausted by the number of available textbooks or platforms. A resource exists pedagogically only when it can be accessed, interpreted, adapted and sustained inside a concrete teaching environment. In Central Asia that environment remains marked by multilingualism, uneven infrastructure, post-Soviet institutional legacies and sharply differentiated urban-rural capacity

The tension is visible in Chinese language education. Demand has expanded because Chinese matters in higher education mobility, scholarship pathways, trade, infrastructure projects and public-sector cooperation. But supply has expanded more quickly than fit. Imported teaching materials are available. Online resources exist. Policy support has become more explicit after the release of the Action Plan for Teaching Resource Development in International Chinese Education (2021-2025). Even so, resource availability and resource usefulness still diverge. A textbook may be institutionally approved and pedagogically weak in a local classroom; a digital platform may be technically sophisticated and still function as an occasional supplement rather than a dependable teaching tool; a teacher-training initiative may certify participation without changing classroom practice (Center for Language Education and Cooperation, 2021; Kuang, 2023; Zheng, 2018).

Tajikistan offers a concentrated view of this contradiction. It is not the only Central Asian case that matters, but it makes the underlying problem especially legible. Chinese language education there has been shaped by expanding bilateral cooperation, scholarship channels, university partnerships and the activity of Confucius Institutes. At the same time, the learning ecology remains uneven. The client's field material indicates continuing dependence on standard Chinese-produced textbooks, a relatively low share of local teachers in some segments of provision, a strong reliance on printed materials and persistent infrastructural constraints outside the better-resourced urban nodes. National internet use in Tajikistan remains lower than in Kazakhstan, Kyrgyzstan and Uzbekistan, which matters because digital learning strategies cannot be assumed to travel intact across the region (World Bank, 2026).

The purpose of the study is therefore threefold. First, it seeks to describe how educational and learning resources for Chinese language education are currently organized in the Tajik case. Second, it identifies the contradictions that reduce their effectiveness - above all the gap between imported resource design and local pedagogical use. Third, it develops a set of transferable conclusions for the wider Central Asian context, where similar pressures toward localization, bilingual mediation and digital expansion are increasingly visible. The article proceeds from a broad understanding of educational resources that includes textbooks, digital assets, assessment tools, teacher-development mechanisms, institutional support and access conditions rather than printed materials alone (Kuang, 2023; Liang, 2023; Ma, 2021).

Materials and research methods

The study uses a qualitative-analytical design with embedded empirical interpretation. Its immediate evidentiary base is a field dataset on Chinese teaching resources in Tajikistan compiled by the client-researcher. The dataset includes teacher questionnaires, interview-based observations and institutional descriptions covering universities, schools, Confucius Institute teaching sites and teacher support mechanisms. The present article does not claim to reproduce that dataset in full statistical detail; instead, it interprets the most stable

patterns in it through a comparative framework grounded in the literature on international Chinese education resources, teacher development, textbook localization and multilingual education in Central Asia.

Methodologically, the article combines document analysis, comparative interpretation and problem-oriented resource mapping. This choice is deliberate. A purely descriptive inventory would flatten the difference between formal resource presence and practical educational value. Resource mapping makes it possible to examine not only what exists, but where it fails to connect with learner demand, teacher capacity and infrastructural conditions. The comparative layer matters as well. Tajikistan is treated as the focal case, but the conceptual horizon is Central Asia, especially because multilingual policy environments and uneven resource distribution remain regionally salient.

The theoretical basis of the article draws on two lines of work. The first comes from recent scholarship in international Chinese education, which has argued for a broad definition of teaching resources that includes curriculum content, resource platforms, teacher development and evaluation architecture. The second comes from comparative studies of language education in Central Asia, which show that textbook policy, medium of instruction and local mediation cannot be separated from institutional history and sociolinguistic conditions. Practical significance lies in the fact that the proposed conclusions can inform resource development not only in Tajikistan but also in adjacent Central Asian systems where language learning is expanding faster than locally adapted educational infrastructure.

Table 1. Analytical framework used for assessing educational and learning resources in the Tajikistan case

Dimension	Diagnostic question	Tajikistan-focused indicator	Regional relevance
Learners	Who uses the resource and for what pathway?	Adult and university-oriented demand remains stronger than school-level uptake; scholarship and employment motives are prominent.	Many Central Asian systems face similar concentration in urban and tertiary settings.
Content	Does the content fit local language, culture and sectoral demand?	General Chinese materials are available, but localization for Tajik bilingual mediation and vocational niches remains limited.	Localization is a recurring regional bottleneck where imported materials dominate.
Teachers	Can teachers adapt and extend the resource?	Dependence on visiting teachers and uneven local professionalization shape classroom use.	Teacher capacity affects whether resources travel effectively across institutions.
Media format	What formats are realistically usable?	Printed materials remain central; digital use expands unevenly under weak connectivity conditions.	Low-bandwidth and hybrid delivery are relevant across several Central Asian contexts.
Assessment	Do exams and evaluation tools reinforce or distort learning goals?	HSK-oriented preparation supports motivation but can narrow the resource ecology.	Standardized testing often drives resource selection beyond pedagogical fit.
Implementation	Which institutions sustain the resource over time?	Universities and Confucius Institute networks are stronger than peripheral school sites.	Institutional asymmetry is regionally important for resource durability.

Results and discussion

The first result is conceptual but not merely terminological. In the Tajikistan material, the most persistent difficulty is not the absence of resources as such. The system already has access to standardized textbooks, teaching manuals, examination materials, some digital assets and a limited but growing body of self-produced supplementary content. The difficulty lies in fit. General-purpose materials such as HSK-oriented textbook series remain pedagogically useful, especially where institutions need sequence, grading and recognizable benchmarks. Yet the same standardization that gives them circulation also reduces their responsiveness to local labour demand, bilingual explanation practices and sector-specific vocabulary needs. Earlier studies of textbook use in Central Asia already warned that imported Chinese textbooks often outpace the linguistic preparedness of local beginners and provide too little contextual anchoring for local classrooms (Yan, 2013; Wang, 2019). The current Tajikistan case confirms that this problem has not disappeared; it has simply shifted from textbook scarcity to textbook misalignment.

This misalignment is especially visible in the distinction between general and specialized resources. General language instruction still occupies the centre of the resource ecology. Listening, speaking, reading and writing remain the curricular backbone, and for good reason. Without a base in the language, specialization is premature. But once Chinese is tied to higher education mobility, transport, business communication, agriculture, engineering or public-service mediation, generic resources begin to lose explanatory power. The field material points to a gap between what learners increasingly need and what the resource base most reliably delivers. In this sense, specialization is not an optional later stage. It acts as a stress test for the whole resource system. Where specialized modules remain thin, the limits of localization become impossible to hide (Center for Language Education and Cooperation, 2021; Liang, 2024).

The same contradiction appears in assessment. HSK preparation is institutionally attractive because it offers standardized progression, international recognition and concrete motivation. In environments where Chinese learning competes with other languages and other professional priorities, this matters. However, exam-oriented selection can narrow the resource field. Materials that do not clearly map onto exam preparation risk becoming peripheral, even when they are more suitable for local communicative or vocational needs. UNESCO's global analysis of technology in education is relevant here for a reason that is easy to miss: once systems begin to optimize for measurable outputs, resource diversity often contracts rather than expands (UNESCO, 2023). The Tajikistan case suggests something similar. Standardization gives legitimacy, but it may also postpone the development of locally grounded resource types that do not immediately convert into exam scores.

The second result concerns teachers. Resource debates often sound material: textbook stocks, platform subscriptions, media libraries, classroom technology. In practice, teachers decide whether a formally available resource becomes a usable one. The Tajikistan field material repeatedly shows that teacher capacity mediates resource value. Where teachers can reorder textbook sequences, translate key explanations, build culturally intelligible examples, simplify over-dense input and supplement printed materials with local content, imported resources become more flexible. Where that adaptive capacity is weak or uneven, the same resource set becomes rigid. This is why the share and stability of local teachers matters so much. The client's empirical material reports that local teachers account for less than 30% in some segments of provision, while other sites rely far more strongly on local personnel. The problem, then, is not simply one of aggregate shortage. It is a problem of uneven localization capacity inside the system itself.

Research on teacher development in international Chinese education increasingly treats teacher training as a long-term institutional process rather than a one-off intervention (Li, 2015; Luo, 2023; Cheng, 2024). That insight is particularly important in Central Asia. Visiting teachers can stabilize provision in the short term, but they do not automatically create locally sustainable resource ecologies. Local teachers carry forms of cultural and linguistic mediation that cannot be imported wholesale. They can explain Chinese through Russian or Tajik with greater sensitivity to learner error patterns, schooling conventions and professional aspirations. At the same time, local teachers need access to professionally organized development pathways; otherwise they remain positioned as assistants to imported materials rather than co-authors of the resource environment. This is where the Tajikistan case moves beyond a national story. It reveals that teacher professionalization is not parallel to resource development. It is one of its internal conditions.

There is also a more difficult point. Teacher capacity is not infinitely elastic. One common policy reflex is to compensate for weak localization by asking teachers to do more: translate more, curate more, digitize more, design more profession-specific tasks. That seems efficient, but it can conceal institutional underinvestment. A resource system that depends too heavily on individual improvisation becomes fragile. It works while unusually committed teachers remain in place and weakens when they leave. Recent policy-oriented scholarship in the field has begun to emphasize resource engineering, coordinated platforms and evaluation chains for precisely this reason – not because teacher agency is unimportant, but because it needs institutional support to remain durable (Liang, 2024; Ma, 2021).

The third result complicates any straightforward narrative of digital progress. The Tajikistan material reports that 61.9% of teaching activity still depends primarily on printed materials. That figure matters because it shows the persistence of paper not as a sign of institutional backwardness, but as an adaptation to infrastructural reality. Printed resources are portable, predictable and not dependent on device availability or classroom connectivity. By contrast, digital materials are more elastic but less dependable where the technical base is inconsistent. This is not unique to Tajikistan. UNICEF's work on digital learning landscapes in the broader Europe and Central Asia region and the ITU's monitoring of global connectivity both show that access, quality of connection and the urban-rural divide continue to shape actual educational use far more than policy rhetoric suggests (UNICEF, 2023; ITU, 2024).

The national picture in Tajikistan reinforces this caution. World Bank data show that internet use remains well below the levels reported for Kazakhstan, Kyrgyzstan and Uzbekistan. Even where a national indicator improves, it does not erase the classroom problem, because educational access depends on devices, school budgets, electricity stability, teacher confidence and the cost of maintaining digital routines. In the client's field material, peripheral schools and lower-resourced sites are structurally less able to convert digital resources into regular classroom practice. That territorial inequality is decisive. A university-linked centre may be able to use online materials as a normal part of instruction, while another site treats them as occasional enrichment. The same nominal resource is therefore not the same educational object across locations.

This does not mean digitalization should be slowed. It means it should be redesigned. High-bandwidth platforms and continuously online delivery models are poor defaults in settings where connectivity is uneven. Low-bandwidth applications, downloadable repositories, offline assessment banks, portable media packages and blended formats are not temporary substitutes; they are often the appropriate starting point. UNESCO's 2023 GEM Report argues that technology should be evaluated by appropriateness rather than by symbolic modernity. The Tajikistan evidence supports that position strongly. The right question is not whether learning resources are digital, but whether their format matches the infrastructural and institutional conditions in which they are supposed to work (UNESCO, 2023).

Table 2. Main resource constraints identified in the Tajikistan case and transferable responses for Central Asia

Constraint	Evidence from case analysis	Why the issue persists	Transferable response
Weak textbook localization	Imported standard series dominate; local bilingual notes and examples are supplementary rather than structural.	Publishing pipelines are centralized and local co-authorship remains limited.	Develop jointly authored modules that embed local professions, bilingual glossing and regional case studies.
Teacher-development gap	Adaptive use of resources depends too heavily on individual teacher initiative.	Short trainings do not create stable professional pathways or communities of practice.	Build staged local teacher development: novice, backbone and expert levels tied to mentoring and material design.
Exam-driven narrowing	HSK preparation organizes many resource choices and	Standardized credentials are institutionally legible and easier to fund.	Keep exam preparation, but pair it with localized

	may crowd out profession-specific materials.		communicative and vocational resource banks.
Digital inequality	Printed materials remain dominant; digital resources are used unevenly across sites.	Connectivity, device access and operating costs vary sharply across territories.	Prioritize low-bandwidth and offline-first delivery rather than continuous online dependence.
Institutional asymmetry	University and Confucius Institute nodes have denser resource support than peripheral schools.	Resource flows are concentrated in stronger organizations with external partnerships.	Create inter-institutional sharing mechanisms and mobile resource kits for weaker sites.
Weak evaluation loop	Resource effectiveness is rarely reviewed against actual classroom adaptation and learner outcomes.	Monitoring systems focus more on provision than on pedagogical fit.	Adopt periodic resource audits that combine teacher feedback, learner progression and local labour-market relevance.

The fourth result concerns culture, but not in the celebratory sense in which culture is often invoked in external language promotion. The Tajikistan material shows that cultural content is present and often valued. Yet the pedagogical question is more exacting: what kind of cultural mediation do resources enable? Materials that present China only as a fixed civilizational object risk producing respectful distance rather than workable understanding. For Central Asian learners, especially those moving toward employment, academic mobility or bilingual mediation, contemporary social, institutional and professional contexts matter alongside traditional culture. The most effective resources are therefore neither purely linguistic nor purely civilizational. They connect language form, current social knowledge and applied communicative situations.

At this point the wider regional relevance becomes clearer. Central Asia is not a single educational space, and it should not be treated as one. Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan and Uzbekistan differ in internet penetration, higher-education capacity, language policy and external partnerships. Even so, the Tajikistan case highlights a regional tendency: resource transfer works poorly when it assumes that standard Chinese materials can simply be distributed outward and then locally absorbed. The older comparative literature on bilingual and multilingual education in Central Asia already showed that medium, identity and curriculum are mediated locally rather than received passively (Bahry, Niyozov, Shamatov, 2008). Current Chinese language education adds another layer to that older lesson. It is not enough to circulate materials; one must also design the institutions that will localize them.

This is why the language of optimization should be used carefully. Optimization can sound technical and politically neutral, but resource decisions are never only technical. They privilege some pathways over others: exam preparation over vocational depth, urban centres over peripheral sites, imported standardization over local authorship, platform visibility over infrastructural realism. The Tajikistan evidence does not support a rejection of standard resources or digital expansion. It supports a more restrained conclusion. Resource policy in Central Asia should move from transfer to co-production. That is a narrower claim than the rhetoric of transformation, but it is probably the more durable one.

Conclusion

The analysis makes it possible to restate the problem more precisely. Educational and learning resources in Central Asia do not fail mainly because too few of them exist. They fail when the relationship between content, teachers, infrastructure and institutional support remains underbuilt. Tajikistan demonstrates this with particular clarity. Standardized Chinese learning materials circulate widely, but their pedagogical value decreases where localization is weak. Teacher capacity becomes decisive because resources require mediation. Digital tools expand the repertoire of learning resources, but only unevenly, because access is

territorial and material rather than abstractly technological. Exam systems motivate participation, yet they can also narrow the range of resource investment.

The main conclusion is therefore that resource effectiveness depends on co-production. For Tajikistan, and likely for several neighbouring Central Asian contexts, the most promising path combines four elements: jointly authored localized content; long-horizon development of local teachers as designers and mediators of resources; low-bandwidth and offline-compatible digital delivery; and recurring evaluation of whether resources actually fit learner pathways and labour-market needs. This conclusion is more demanding than a call for more textbooks or more platforms. It asks institutions to reorganize the way resources are imagined in the first place.

Further research should move in two directions. One direction is comparative: the Tajikistan case now needs to be tested against evidence from Kazakhstan, Kyrgyzstan and Uzbekistan in order to distinguish what is regionally generalizable from what is nationally specific. The other direction is longitudinal: resource systems should be studied over time, with attention to whether localization efforts, teacher-development reforms and offline-first digital strategies produce durable changes in learning outcomes and institutional resilience. The question is still open, and that openness matters. Central Asia is not waiting for a final model of educational resources. It is already improvising one. Research should be able to follow that movement without pretending that the contradictions have been solved.

References

1. Kuang Xin, Feng Liping. The Rationale and Approaches for Developing International Chinese Teaching Resources // Journal of Tianjin Normal University (Social Sciences Edition). 2023. № 5. pp. 10-21. DOI: 10.20247/j.issn1671-1106.2023.05.002.
2. Liang Yu, Li Ying. The Essence, Practice and Realization of Engineering Construction of International Chinese Teaching Resources // Journal of Shenyang Normal University (Educational Science Edition). 2024. Vol. 3. № 5. pp. 3-11.
3. Ma Jianfei, Liang Yu, Wu Yinghui, Ma Jianan. 70 Years of International Chinese Education Teaching Resource Construction: Achievements and Prospects // Journal of Tianjin Normal University (Social Sciences Edition). 2021. Vol. 41. № 6. pp. 15-22.
4. Wu Yinghui, Liang Yu, Guo Jing, Ma Jianan. The Current Status and Prospects of Global Chinese Teaching Resources // Journal of Yunnan Normal University (Teaching and Research on Chinese as a Foreign Language Edition). 2021. Vol. 19. № 5. pp. 1-6. DOI: 10.16802/j.cnki.ynsddw.2021.05.002.
5. Zheng Yanqun. New Progress and New Understanding in Research on Chinese Teaching Resources // Applied Linguistics. 2018. № 3. pp. 106-113.
6. Long Ziwei. Research on the Current Situation of Chinese Language Dissemination at the Confucius Institute at Tajik National University from the Perspective of Language Education Planning: master's thesis. Urumqi: Xinjiang Normal University, 2019.
7. Deng Xin, Wang Siyu. The Development History, Problems and Countermeasures of Chinese Teaching in Tajikistan // International Chinese Education (Chinese and English). 2021. Vol. 6. № 3. pp. 67-74.
8. Murodova Yuliya. A Study on the Current Situation and Problems of Chinese Teaching in Tajikistan: master's thesis. Beijing: Minzu University of China, 2019.
9. Yiliman Azmat, Yu Jing. A Survey on the Applicability of Chinese Textbooks in Universities of Tajikistan // Bilingual Education Studies. 2014. Vol. 1. № 4. pp. 62-68, 86.
10. Yan Liping, Ban Zhenlin, Wu Xia. A Survey on the Current Use of Chinese Textbooks in Colleges and Universities in Central Asia // Journal of Yunnan Normal University (Teaching and Research on Chinese as a Foreign Language Edition). 2013. Vol. 11. № 6. pp. 21-28.

Образовательные и учебные ресурсы в Центральной Азии: проблемы и перспективы преподавания китайского языка в Таджикистане

Сыюй Ван

Преподаватель
Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
Специалист-эксперт
Китайский университет Минзу
Пекин, Китай
Wangsiyu861@qq.com
ORCID 0009-0006-3179-6293

Цзюньмэй Ху

Профессор
Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
328877677@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.02.2026

Принята 25.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.3

DOI 10.25726/e7482-6656-5170-e

EDN YNIDYB

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

Цель исследования – проанализировать текущее состояние образовательных и учебных ресурсов, используемых в преподавании китайского языка в Таджикистане, и определить основные направления их совершенствования в более широком контексте развития языкового образования в Центральной Азии. В статье рассматриваются учебные материалы, цифровые ресурсы, кадровое обеспечение, культурно-страноведческий контент и институциональные условия, влияющие на организацию преподавания китайского языка. Исследование основано на анализе научных публикаций, нормативных документов, открытых статистических и институциональных данных, а также материалов, отражающих современное состояние китайского языкового образования в Таджикистане. Научная новизна работы состоит в том, что образовательные ресурсы рассматриваются как многоуровневая система, эффективность которой определяется не только количеством учебных материалов, но и степенью их локализации, доступности и соответствия профессиональным и образовательным запросам обучающихся. В результате установлено, что развитие китайского языкового образования в Таджикистане сопровождается рядом устойчивых ограничений: зависимостью от универсальных учебных комплексов, недостаточной адаптацией содержания к местному контексту, дефицитом подготовленных местных преподавателей, слабой цифровой обеспеченностью отдельных территорий и неравномерностью доступа к ресурсам между городскими и периферийными зонами. Показано, что повышение эффективности ресурсной базы связано не столько с расширением ее объема, сколько с разработкой локализованных учебных материалов, укреплением системы подготовки преподавателей и

развитием гибридных форм доступа к образовательному контенту. Полученные результаты могут быть использованы при разработке моделей ресурсного обеспечения китайского языкового образования в Таджикистане и других странах Центральной Азии.

Ключевые слова

китайский язык; образовательные ресурсы; учебные ресурсы; Таджикистан; Центральная Азия.

Список литературы

1. Kuang Xin, Feng Liping. The Rationale and Approaches for Developing International Chinese Teaching Resources // Journal of Tianjin Normal University (Social Sciences Edition). 2023. № 5. pp. 10-21. DOI: 10.20247/j.issn1671-1106.2023.05.002.
2. Liang Yu, Li Ying. The Essence, Practice and Realization of Engineering Construction of International Chinese Teaching Resources // Journal of Shenyang Normal University (Educational Science Edition). 2024. Vol. 3. № 5. pp. 3-11.
3. Ma Jianfei, Liang Yu, Wu Yinghui, Ma Jianan. 70 Years of International Chinese Education Teaching Resource Construction: Achievements and Prospects // Journal of Tianjin Normal University (Social Sciences Edition). 2021. Vol. 41. № 6. pp. 15-22.
4. Wu Yinghui, Liang Yu, Guo Jing, Ma Jianan. The Current Status and Prospects of Global Chinese Teaching Resources // Journal of Yunnan Normal University (Teaching and Research on Chinese as a Foreign Language Edition). 2021. Vol. 19. № 5. pp. 1-6. DOI: 10.16802/j.cnki.ynsddw.2021.05.002.
5. Zheng Yanqun. New Progress and New Understanding in Research on Chinese Teaching Resources // Applied Linguistics. 2018. № 3. pp. 106-113.
6. Long Ziwei. Research on the Current Situation of Chinese Language Dissemination at the Confucius Institute at Tajik National University from the Perspective of Language Education Planning: master's thesis. Urumqi: Xinjiang Normal University, 2019.
7. Deng Xin, Wang Siyu. The Development History, Problems and Countermeasures of Chinese Teaching in Tajikistan // International Chinese Education (Chinese and English). 2021. Vol. 6. № 3. pp. 67-74.
8. Murodova Yuliya. A Study on the Current Situation and Problems of Chinese Teaching in Tajikistan: master's thesis. Beijing: Minzu University of China, 2019.
9. Yiliman Azmat, Yu Jing. A Survey on the Applicability of Chinese Textbooks in Universities of Tajikistan // Bilingual Education Studies. 2014. Vol. 1. № 4. pp. 62-68, 86.
10. Yan Liping, Ban Zhenlin, Wu Xia. A Survey on the Current Use of Chinese Textbooks in Colleges and Universities in Central Asia // Journal of Yunnan Normal University (Teaching and Research on Chinese as a Foreign Language Edition). 2013. Vol. 11. № 6. pp. 21-28.

Значение афористики в убеждающем дискурсе

Пэн Юй

Специалист-эксперт
Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
m13751124339@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Светлана Анатольевна Шантарович

Кандидат педагогических наук, доцент
Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
svetlana.a.shantarovich@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.02.2026

Принята 17.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 81.4

DOI 10.25726/a4867-8976-6492-g

EDN YMULUM

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 значение афористики в убеждающем дискурсе как одного из наиболее емких и прагматически эффективных средств речевого воздействия. Убеждающий дискурс анализируется как особый тип речевого взаимодействия, направленный на формирование мнения, оценки и поведенческой установки адресата. Особое внимание уделяется афористике как средству аргументации, аксиологического маркирования, смыслового обобщения и усиления выразительности высказывания. Описываются основные функции афористических единиц в убеждающем дискурсе, включая аргументативную, оценочную, экспрессивную, суггестивную и текстообразующую. Рассматриваются функции способы включения афористики в политический, медийный и педагогический дискурс, особенности ее применения в практике преподавания русского языка как иностранного. Обосновывается лингводидактический потенциал афористики как средства формирования коммуникативной, лингвокультурной и прагматической компетенции обучающихся, в том числе развитии навыков аргументации в убеждающей речи.

Ключевые слова

афористика, убеждающий дискурс, афористические единицы, речевое воздействие, убеждающая речь.

Введение

В условиях современной коммуникативной среды проблема речевого воздействия приобретает особую значимость в лингвистических исследованиях, поскольку язык все более активно рассматривается не только как средство передачи информации, но и как инструмент формирования мнений, оценок и поведенческих установок адресата. В этом контексте особый интерес представляет

убеждающий дискурс, в рамках которого коммуникативная деятельность субъекта речи направлена на интерпретацию действительности, аксиологическое маркирование сообщаемого и побуждение адресата к принятию определенной позиции. Одним из наиболее выразительных и прагматически емких средств такого воздействия выступает афористика, сочетающая краткость, смысловую завершенность, культурную маркированность и высокую воспроизводимость.

Актуальность настоящего исследования обусловлена, с одной стороны, возрастанием роли лаконичных и легко запоминающихся речевых форм в политическом, медийном, педагогическом и повседневном общении, а с другой – недостаточной разработанностью вопроса о месте афористики именно в системе убеждающего дискурса. Несмотря на то, что афоризмы, пословицы, крылатые выражения и иные прецедентные формулы нередко становятся объектом изучения в рамках стилистики, паремиологии, лингвокультурологии и теории интертекста, их функциональный потенциал как средства убеждения и применения их лингводидактических возможностей в преподавании русского языка как иностранного требуют дальнейшего системного осмысления. Существенно и то, что в анализируемой статье афористика рассматривается не как периферийное украшение речи, а как значимый инструмент аргументации, оценки, смыслового обобщения и закрепления коммуникативного эффекта.

Объектом исследования является убеждающий дискурс как разновидность речевого взаимодействия, ориентированный на направленное воздействие на адресата. Предмет исследования составляют афористические единицы и их функционирование в системе убеждающего дискурса, а также возможности их использования в практике преподавания РКИ. Цель статьи заключается в выявлении значения афористики в убеждающем дискурсе, описании ее функционально-прагматических характеристик и определении ее лингводидактического потенциала. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: уточнить сущность и основные признаки убеждающего дискурса; определить место афористики в системе средств убеждения; рассмотреть функции, классификацию и способы применения афористических единиц; показать возможности их использования в практике преподавания русского языка как иностранного для формирования навыков убеждающей речи. Такая постановка задачи непосредственно вытекает из структуры представленного исследования, где последовательно анализируются особенности убеждающего дискурса, роль афористики как средства речевого воздействия и ее методический потенциал в обучении РКИ.

Методологическую основу работы составляют описательный, функционально-прагматический, дискурсивный и лингводидактический подходы, позволяющие рассматривать афористику одновременно как языковое, коммуникативное и культурно значимое явление. Научная новизна исследования определяется тем, что афористика анализируется в единстве трех взаимосвязанных аспектов: как средство организации убеждающего дискурса, как носитель интерпретационно-оценочного и аргументативного потенциала и как эффективный учебный материал в системе РКИ. Теоретическая значимость статьи состоит в уточнении роли афористических единиц в механизмах речевого воздействия, а практическая значимость связана с возможностью использования полученных результатов при разработке учебных материалов, упражнений и методических моделей, направленных на формирование у иностранных учащихся речевых навыков аргументации, оценки и построения убеждающей речи.

Материалы и методы исследования

В современной лингвистике убеждающий дискурс рассматривается как особый тип речевого взаимодействия, ориентированный на изменение мнения, оценки или поведенческой установки адресата. Его специфика заключается в том, что коммуникативная деятельность субъекта речи направлена не только на передачу информации, но и на формирование определенного способа ее восприятия и интерпретации. Иначе говоря, в рамках убеждающего дискурса сообщение всегда соотносено с прагматической задачей воздействия: говорящий стремится представить свою позицию как обоснованную, значимую и приемлемую для адресата. В этом смысле убеждение выступает не изолированным речевым актом, а сложной дискурсивной практикой, объединяющей рациональные, оценочные и эмоционально-экспрессивные компоненты.

Убеждающий дискурс не образует замкнутой сферы общения, а реализуется в различных типах дискурса, прежде всего в институциональном. Как показывают современные исследования, институциональность задает устойчивые ролевые и коммуникативные рамки, внутри которых речевое воздействие приобретает социально значимый характер (Аматов, 2024). Именно поэтому убеждающий дискурс занимает важное место в политическом, медийном, рекламном, педагогическом и бытовом общении. В политической коммуникации он служит средством легитимации решений и мобилизации общественной поддержки; в медийной – способом интерпретации событий и формирования общественной оценки; в рекламной – механизмом стимулирования выбора и действия; в педагогической – инструментом усвоения знаний, ценностей и норм; в бытовой – формой межличностного влияния, направленного на достижение согласия или изменение позиции собеседника. Следовательно, убеждающий дискурс следует понимать как универсальное прагматическое образование, функционирующее в тех коммуникативных ситуациях, где слово становится инструментом направленного влияния.

Убеждение тесно связано с категориями речевого воздействия, аргументации, оценки и интерпретации. При этом речевое воздействие представляет собой более широкое понятие, тогда как убеждение ориентировано на внутреннее принятие адресатом предлагаемой позиции. Аргументация обеспечивает логическую организацию высказывания и усиливает его доказательность, однако убедительность текста формируется не только за счет логики, но и благодаря аксиологической маркированности, выбору интерпретационной рамки и учету предполагаемой реакции адресата. В этом отношении особенно важна мысль о том, что воздействие связано с миром моделирующей функцией языка: говорящий не просто сообщает о действительности, а конструирует ее определенный образ в сознании реципиента (Кушнерук, 2025).

К числу основных признаков убеждающего дискурса относятся целенаправленность, адресность, интенциональность, оценочность, стратегичность, прагматическая обусловленность и диалогичность. Целенаправленность проявляется в подчиненности всех компонентов текста конкретному коммуникативному результату. Адресность выражается в ориентации на определенную аудиторию, чьи знания, ожидания и ценностные установки учитываются при выборе речевых средств. Интенциональность указывает на осознанную установку говорящего повлиять на восприятие адресата. Оценочность обеспечивает включение предмета речи в систему положительных и отрицательных смыслов. Стратегичность связана с использованием комплекса речевых ходов, направленных на достижение эффекта убедительности. Прагматическая обусловленность отражает зависимость речевой организации от ситуации общения, а диалогичность проявляется в учете возможной реакции адресата даже в условиях внешне монологической формы (Чвягина, 2025).

Языковая организация убеждающего дискурса отличается высокой функциональной насыщенностью. На лексическом уровне важную роль играет оценочная лексика, задающая аксиологическую перспективу сообщения. Существенное значение имеет модальность, поскольку именно она выражает отношение говорящего к сообщаемому и регулирует степень категоричности, уверенности, необходимости или допустимости. К числу характерных синтаксических средств относятся риторические вопросы, повторы, антитезы, параллельные конструкции и другие формы усиления, обеспечивающие акцентирование ключевых смыслов. Особое место занимает лексический повтор, который повышает семантическую связность текста и способствует закреплению значимых тезисов в сознании реципиента (Селиванова, 2024). Важной особенностью убеждающего дискурса является также апелляция к авторитету, социальному опыту и коллективным ценностям, поскольку именно через них усиливается доверие к говорящему и легитимируется его позиция (Рубцова, 2021).

Коммуникативные цели убеждающего дискурса включают изменение мнения адресата, формирование нужной оценки, побуждение к действию, укрепление доверия к субъекту речи и закрепление социальной или культурной нормы. Поэтому убеждающий дискурс выступает как важнейший механизм языкового воздействия, в котором соединяются аргументативная логика, оценочная интерпретация и прагматическая ориентация на адресата. Для настоящего исследования это положение принципиально важно, поскольку именно в пределах убеждающего дискурса афористика

раскрывает свой функциональный потенциал как краткое, емкое и выразительное средство речевого влияния.

Результаты и обсуждение

В системе убеждающего дискурса способы и приемы воздействия на адресата реализуются через взаимодействие логических, аксиологических и образно-экспрессивных средств. Убеждение как коммуникативная стратегия предполагает не только доказательство определенного тезиса, но и его включение в такую интерпретационную рамку, которая делает позицию говорящего понятной, приемлемой и внутренне убедительной для адресата. В этой связи особую значимость приобретают языковые единицы, обладающие высокой степенью семантической концентрации, культурной узнаваемостью и прагматической направленностью. Именно к таким единицам относится афористика, которая в убеждающем дискурсе выступает не как стилистическое украшение, а как действенный инструмент речевого воздействия.

К числу основных способов убеждения относятся аргументация, оценочное маркирование, апелляция к коллективному опыту, использование прецедентных смыслов и усиление высказывания за счет образности и лаконизма. При этом убеждающий эффект достигается не только за счет логической последовательности высказывания, но и благодаря выбору таких языковых форм, которые позволяют закрепить нужную мысль в сознании адресата. В этом отношении афористическая единица обладает особыми преимуществами: она кратка, семантически емка, легко воспроизводима и способна функционировать как завершенная формула оценки или вывода. Поэтому афористика органично включается в систему приемов убеждения наряду с цитированием, прецедентными высказываниями, пословицами, крылатыми выражениями и иными культурно маркированными формулами.

Рассматривая афористику как средство убеждения, необходимо подчеркнуть, что ее воздействующий потенциал определяется сочетанием нескольких признаков. Во-первых, афористическое высказывание обычно отличается смысловой завершенностью и обобщенностью, благодаря чему воспринимается как носитель устойчивой, почти нормативной истины. Во-вторых, лаконичная форма способствует легкому запоминанию и воспроизведению, что особенно важно в условиях публичной, политической и медийной коммуникации. В-третьих, афористика нередко опирается на культурную память и интертекстуальные связи, поэтому ее употребление усиливает доверие к говорящему, создает эффект интеллектуальной и ценностной общности с адресатом. Например, исследование британского политического дискурса показывает, что афористические формулы в риторике политического лидера выполняют не только функцию смыслового акцентирования, но и служат средством идеологической концентрации текста: краткая, выразительная мысль становится опорной точкой аргументации и одновременно механизмом эмоционального воздействия (Яцкова, 2021).

С точки зрения функций афористика в убеждающем дискурсе многозначна. Прежде всего она выполняет аргументативную функцию, поскольку может использоваться как краткая формула, подтверждающая основной тезис. Одновременно афористическая единица реализует оценочную функцию, задавая аксиологическую перспективу восприятия содержания. Не менее важна ее экспрессивная функция, связанная с усилением выразительности речи и повышением ее риторической напряженности. В ряде случаев можно говорить и о суггестивной функции, поскольку афористическое высказывание воздействует не только на рациональную, но и на ассоциативно-эмоциональную сферу адресата. Наконец, важна текстообразующая функция афористики: подобные единицы способны организовывать смысловое пространство текста, выступать его началом, кульминацией или резюмирующим компонентом. В современных лингвистических исследованиях подчеркивается, что такие единицы обладают не только лингвокультурологическим, но и текстообразующим потенциалом, поскольку обеспечивают компактную передачу социально значимых смыслов и ценностных ориентиров (Бредис, 2020).

Классификация афористики в аспекте убеждающего дискурса может строиться по нескольким основаниям. По происхождению выделяются авторские афоризмы, пословицы, поговорки, крылатые выражения и прецедентные высказывания. По структуре можно различать повествовательные,

императивные, антитетические и парадоксальные афористические единицы. По функции в тексте: тезисные, аргументирующие, иллюстративные и резюмирующие. Данная классификация показывает, что афористика представляет собой неоднородный слой речевых средств, объединенных общими признаками семантической емкости, обобщенности и прагматической направленности. При этом ее функционирование тесно связано с категорией прецедентности, поскольку многие афористические единицы воспринимаются адресатом как уже известные культурные формулы. Именно поэтому исследования прецедентных феноменов в убеждающем дискурсе оказываются значимыми для анализа афористики: они демонстрируют, каким образом культурно узнаваемые единицы становятся инструментом убеждения, влияя на интерпретацию событий и формирование общественной оценки (Вьюнова, 2021).

Способы применения афористических единиц в убеждающем дискурсе разнообразны. Афоризм может быть включен в текст как исходный тезис, задающий направление дальнейшего рассуждения; как аргумент, усиливающий доказательную часть; как средство оценочного обобщения; как финальная формула, подводящая итог и закрепляющая нужный вывод. Кроме того, афористические и прецедентные единицы часто используются в трансформированном виде, что позволяет адаптировать их к конкретной коммуникативной ситуации и одновременно сохранить их узнаваемость. В политических и медийных текстах такая трансформация нередко сочетается с иронией, визуальным сопровождением или поликодовостью, благодаря чему афористическая формула получает дополнительные смысловые и воздействующие оттенки. Прецедентные феномены в поликодовых текстах выполняют функцию смыслового сгущения и одновременно служат средством интерпретации изображаемой ситуации; этот вывод важен и для анализа афористики как компонента убеждающего дискурса, поскольку он подтверждает высокую эффективность кратких культурно маркированных формул в сложных коммуникативных контекстах (Боя, 2023).

В публичной риторике афористические конструкции позволяют перевести частный тезис в плоскость обобщенного, почти нормативного высказывания, что усиливает его убедительность. В этом случае адресат воспринимает содержание не как ситуативное мнение, а как формулу, соотносимую с более широким культурным и ценностным опытом. Особенно продуктивно функционируют такие единицы в политическом дискурсе, где они помогают создавать эффект решительности, последовательности и идейной целостности. Существенно и то, что прецедентные элементы сохраняют свой воздействующий потенциал даже при межъязыковом переносе, хотя их перевод требует учета культурной узнаваемости, ассоциативного фона и прагматической нагрузки. Исследование особенностей перевода прецедентных феноменов показывает, что успешная передача подобных единиц зависит не только от формального соответствия, но и от сохранения их интерпретационной и убеждающей функции (Ковальчук, 2023).

Таким образом, афористика занимает важное место в системе убеждающего дискурса, поскольку соединяет в себе свойства смысловой компрессии, выразительности, культурной маркированности и прагматической действенности. Она выступает как особое средство убеждения, способное одновременно аргументировать, оценивать, обобщать и закреплять значимый для говорящего смысл. В перспективе настоящего исследования это особенно важно, поскольку именно афористические единицы демонстрируют, каким образом краткая языковая форма может становиться носителем интенсивного речевого воздействия и эффективным инструментом убеждающей коммуникации.

В практике преподавания русского языка как иностранного афористика представляет собой ценный лингводидактический ресурс, поскольку сочетает в себе языковую емкость, культурную маркированность и высокий прагматический потенциал. Афористические единицы, включая пословицы, поговорки, крылатые выражения и иные прецедентные формулы, позволяют вводить в учебный процесс не только лексико-грамматический материал, но и модели национально-культурной интерпретации действительности. Их использование особенно значимо в контексте настоящего исследования, так как обучение РКИ предполагает не только формирование языковой компетенции, но и освоение средств речевого воздействия, оценки и аргументации. В этом отношении афористика выступает как средство интеграции языкового, прагматического и культурного компонентов обучения. Как показывают

современные исследования, работа с афористикой на занятиях по РКИ способствует расширению словарного запаса, развитию навыков семантического анализа, формированию речевой догадки и усвоению устойчивых способов выражения оценки, что делает афористические единицы эффективным инструментом комплексного обучения иностранцев русской речи (Спивакова, 2023).

Лингводидактический потенциал афористики определяется прежде всего ее полифункциональностью. С одной стороны, афористические единицы являются образцами компактной, грамматически завершенной и семантически насыщенной речи, что делает их удобным материалом для анализа лексико-семантических, синтаксических и стилистических явлений. С другой стороны, они аккумулируют культурно значимые смыслы, отражают ценностные установки и поведенческие нормы, закрепленные в языковом сознании носителей русского языка. Поэтому включение афористики в процесс обучения РКИ помогает иностранным учащимся не только овладевать языковой формой, но и глубже понимать русскую языковую картину мира. Особую значимость в этом плане имеют пословицы и литературные цитаты, которые, будучи культурно узнаваемыми формулами, формируют у обучающихся навыки интерпретации текста в его аксиологическом и коммуникативном измерении. Исследователи подчеркивают, что работа с русскими в иноязычной аудитории способствует развитию языкового чутья, повышает мотивацию и делает процесс обучения более содержательным за счет соединения языкового материала с культурным опытом (Кыркунова, 2024).

Эффективность использования афористики в обучении РКИ во многом зависит от принципов отбора материала. Включаемые в учебный процесс единицы должны соответствовать уровню языковой подготовки учащихся, их коммуникативным потребностям и когнитивным возможностям. Существенными критериями отбора являются семантическая прозрачность, актуальность для современной речевой практики, культурная значимость, методическая целесообразность и возможность включения афористической единицы в реальные или моделируемые коммуникативные ситуации. Кроме того, важно учитывать степень ее интертекстуальной и прецедентной узнаваемости, поскольку чрезмерно сложные или узкоспециальные единицы могут затруднить понимание и не дать ожидаемого дидактического эффекта. В методическом аспекте особый интерес представляют литературные цитаты и иные прецедентные феномены, обладающие воспитательным и эстетическим потенциалом: они позволяют формировать у обучающихся не только языковую, но и ценностно-смысловую компетенцию, развивают способность к интерпретации и к более тонкому восприятию речевой выразительности (Ядровская, 2024). В этой связи оправданным представляется такой отбор материала, при котором афористика рассматривается не как дополнительный иллюстративный компонент, а как содержательно значимая часть учебного текста и речевой практики.

С методической точки зрения работа с афористикой должна носить поэтапный и системный характер. На начальном этапе целесообразно использовать приемы семантизации, объяснения образной основы высказывания, установления его прямого и переносного значения, а также соотнесения с конкретной речевой ситуацией. На следующем этапе возможно включение сопоставительного анализа, при котором учащиеся соотносят русские афористические единицы с аналогичными выражениями родного языка, выявляя общие и национально-специфические черты. Более высокий уровень работы предполагает использование афористики в продуктивной речи: в монологе, диалоге, рассуждении, аргументации и интерпретации коммуникативной ситуации. Исследования показывают, что прецедентные феномены в обучении РКИ обладают значительным дидактическим потенциалом именно потому, что позволяют соединить языковую форму с культурным контекстом и формировать у обучающихся навыки адекватного выбора речевых средств в зависимости от цели общения (Большакова, 2020).

Система упражнений с использованием афористики должна строиться по принципу постепенного усложнения. На рецептивном уровне эффективны задания на узнавание, толкование и соотнесение афористической единицы с ситуацией общения. На аналитическом уровне продуктивны упражнения на выявление оценочного компонента, определение коммуникативной функции афоризма и объяснение его прагматического эффекта. На репродуктивном этапе можно использовать задания на трансформацию, дополнение высказывания, включение афористической формулы в микротекст или диалог. Наконец, на

продуктивно-творческом уровне целесообразны дискуссионные задания, мини-эссе, аргументативные монологи и ролевые ситуации, в которых учащиеся должны самостоятельно употребить афористическую единицу как средство оценки, доказательства или речевого воздействия. Такой подход позволяет перейти от пассивного усвоения устойчивых выражений к их функциональному использованию в речи. При этом важным условием результативности является учет методических критериев отбора прецедентных феноменов, включая частотность, коммуникативную востребованность, доступность интерпретации и культурную репрезентативность (Ян, 2025).

Особую ценность афористика приобретает в формировании навыков убеждающей речи. Будучи краткими, выразительными и семантически концентрированными единицами, афоризмы могут использоваться как тезис, аргумент, оценочное обобщение или финальный вывод. Их включение в устное и письменное высказывание делает речь более убедительной, логически оформленной и культурно насыщенной. Для обучающихся РКИ это особенно важно, поскольку освоение убеждающего дискурса требует не только владения грамматикой и лексикой, но и умения выбирать средства воздействия, соотносить их с ситуацией общения и учитывать реакцию адресата. Таким образом, афористика в практике преподавания РКИ выступает не только как объект языкового изучения, но и как эффективное средство формирования лингвистической и коммуникативной компетенций, а также лингвокультурной и прагматической компетенций, непосредственно связанных с развитием навыков убеждающей речи.

Заключение

Проведенное исследование показало, что афористика занимает значимое место в системе убеждающего дискурса и представляет собой один из наиболее действенных инструментов речевого воздействия. Установлено, что убеждающий дискурс следует рассматривать как прагматически ориентированную форму речевого взаимодействия, направленную на изменение мнения адресата, формирование определенной оценки, побуждение к действию и закрепление социально значимых норм. В этой системе афористические единицы выполняют ряд взаимосвязанных функций аргументативную, оценочную, экспрессивную, суггестивную и текстообразующую. Их прагматическая эффективность обусловлена сочетанием краткости, смысловой емкости, интертекстуальной насыщенности и культурной узнаваемости, благодаря чему афоризмы, пословицы и иные прецедентные формулы способны выступать как тезис, аргумент, средство обобщения или финальный вывод. Тем самым афористика в убеждающем дискурсе проявляет себя не как вспомогательный стилистический компонент, а как самостоятельный ресурс смысловой организации текста и усиления его воздействующего потенциала.

Не менее важным результатом работы стало выявление лингводидактического потенциала афористики в практике преподавания русского языка как иностранного. Анализ показал, что включение афористических единиц в учебный процесс способствует развитию не только языковой, но и коммуникативной, лингвокультурной и прагматической компетенции обучающихся, а также формированию речевых навыков: аргументации, интерпретации в убеждающей речи. Эффективность использования афористики в обучении РКИ обеспечивается научно обоснованным отбором материала, учетом уровня владения языком, поэтапной организацией работы и системой упражнений, ориентированных на переход от понимания афористической единицы к ее самостоятельному употреблению в речи. Таким образом, поставленная цель исследования достигнута: значение афористики в убеждающем дискурсе раскрыто как в теоретическом, так и в прикладном аспекте, что позволяет рассматривать данное направление как перспективное для дальнейших исследований в области дискурс-анализа, лингвопрагматики и методики преподавания РКИ.

Список литературы

1. Аматов А.М. Институциональность дискурса как методологическая проблема // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2024. Т. 10. № 3. С. 4-25.
2. Большакова А.Ю. Лингводидактический потенциал прецедентных феноменов в обучении РКИ // Педагогический вестник. 2020. № 14. С. 18-21.

3. Боя Ч. Прецедентные феномены в сатирических поликодовых текстах (на материале политической карикатуры) // Политическая лингвистика. 2023. № 3(99). С. 209-213.
4. Бредис М.А. Паремии в современной лингвистике: подходы к изучению, текстообразующий и лингвокультурологический потенциал // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2020. Т. 11. № 2. С. 265-284.
5. Вьюнова Е.К. Смирнова А.А. Прецедентные феномены в американском политическом дискурсе // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 3(36). С. 251-254.
6. Ковальчук Л.П., Какоулин С.Е. Особенности перевода прецедентных феноменов в американском политическом дискурсе // Российский лингвистический вестник. 2023. № 12(48). С. 1-4.
7. Кушнерук С.Л. Речевое воздействие и миромоделирование: к вопросу о соотношении понятий в лингвистике // Вестник Челябинского государственного университета. 2025. № 2(496). С. 54-65.
8. Кыркунова Л.Г. Использование русских пословиц в обучении иностранных (туркменских) студентов // Евразийский гуманитарный журнал. 2024. № 2. С. 110-118.
9. Рубцова Е.В. Особенности речевой культуры представителей масс-медиа: коммуникативная компетентность как способ воздействия на реципиента // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 2(35). С. 255-258.
10. Селиванова И.В. Лексический повтор как ресурс речевого воздействия в дискурсе испанского монарха Филиппа VI // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 22. № 3. С. 60-72.
11. Спивакова Е.М. Технология обучения иностранных студентов вузов использованию русских паремий на занятиях по русскому языку как иностранному // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 9. С. 972-978.
12. Чвягина Т.В. Лингвопрагматические особенности научного и публицистического видов дискурса // Верхневолжский филологический вестник. 2025. № 3(42). С. 150-163.
13. Ядровская Е.Р. Воспитывающий потенциал литературной цитаты: языковой, эстетический и методический аспекты // Перспективы науки и образования. 2024. № 3(69). С. 337-354.
14. Ян С. Критерии отбора прецедентных феноменов для использования в обучении // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15. № 9-2. С. 297-304.
15. Яцкова С.С. Современный британский политический дискурс: афористика в риторике Терезы Мэй // Евразийский гуманитарный журнал. 2021. № 2. С. 66-69.

The significance of aphoristics in persuasive discourse

Peng Yu

Specialist-expert

Belarusian State University

Minsk, Belarus

m13751124339@163.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Svetlana A. Shantarovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Belarusian State University

Minsk, Belarus

svetlana.a.shantarovich@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.02.2026

Accepted 17.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 81.4

DOI 10.25726/a4867-8976-6492-g

EDN YMULUM

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 the significance of aphoristic expressions in persuasive discourse as one of the most concise and pragmatically effective means of speech influence. Persuasive discourse is analyzed as a specific type of communicative interaction aimed at shaping the recipient's opinions, evaluations, and behavioral attitudes. Particular attention is paid to aphoristics as a means of argumentation, axiological marking, semantic generalization, and enhancement of expressive impact. The study describes the main functions of aphoristic units in persuasive discourse, including argumentative, evaluative, expressive, suggestive, and text-forming functions. It also considers the ways in which aphoristic expressions are incorporated into political, media, and pedagogical discourse, as well as the specific features of their application in the practice of teaching Russian as a foreign language. The linguistic and didactic potential of aphoristics is substantiated as a tool for developing communicative, linguocultural, and pragmatic competencies of learners, including the formation of argumentation skills in persuasive speech.

Keywords

aphoristics, persuasive discourse, verbal influence, aphoristic units, persuasive speech.

References

1. Amatov A.M. Institutionality of discourse as a methodological problem // Scientific result. Questions of theoretical and applied linguistics. 2024. Vol. 10. № 3. pp. 4-25.
2. Bolshakova A.Y. Linguodidactic potential of precedent phenomena in teaching RCT // Pedagogical bulletin. 2020. № 14. pp. 18-21.
3. Battle Ch. Precedent phenomena in satirical polycode texts (based on the material of political caricature) // Political linguistics. 2023. № 3(99). pp. 209-213.
4. Bredis M.A. Paremiyas in modern linguistics: approaches to study, text-forming and linguocultural potential // Peoples' Friendship University of Russia bulletin. Series: Theory of language. Semiotics. Semantics. 2020. Vol. 11. № 2. pp. 265-284.
5. Vyunova E.K. Smirnova A.A. Precedent phenomena in American political discourse // Baltic humanitarian journal. 2021. Vol. 10. № 3(36). pp. 251-254.
6. Kovalchuk L.P., Kakoulin S.E. Features of translation of precedent phenomena in American political discourse // Russian linguistic bulletin. 2023. № 12(48). pp. 1-4.
7. Kushneruk S.L. Speech influence and world modeling: on the question of the correlation of concepts in linguistics // Chelyabinsk State University bulletin. 2025. № 2(496). pp. 54-65.
8. Kirkunova L.G. The use of Russian proverbs in teaching foreign (Turkmen) students // Eurasian humanitarian journal. 2024. № 2. pp. 110-118.
9. Rubtsova E.V. Features of speech culture of representatives of mass media: communicative competence as a way of influencing the recipient // Baltic humanitarian journal. 2021. Vol. 10. # 2(35). pp. 255-258.

10. Selivanova I.V. Lexical repetition as a resource of speech influence in the discourse of the Spanish monarch Philip VI. // Novosibirsk State University bulletin. Series: Linguistics and intercultural communication. 2024. Vol. 22. № 3. pp. 60-72.
11. Spivakova E.M. Technology of teaching foreign university students the use of Russian paronyms in classes on Russian as a foreign language // Pedagogy. Questions of theory and practice. 2023. Vol. 8. № 9. pp. 972-978.
12. Chvyagina T.V. Linguistic and pragmatic features of scientific and journalistic types of discourse // Upper Volga philological bulletin. 2025. № 3(42). pp. 150-163.
13. Yadrovskaya E.R. The educational potential of literary quotation: linguistic, aesthetic and methodological aspects // Perspectives of science and education. 2024. № 3(69). pp. 337-354.
14. Jans. Criteria for the selection of precedent phenomena for use in teaching // Education management: theory and practice. 2025. Vol. 15. № 9-2. pp. 297-304.
15. Yatskova S.S. Modern British political discourse: aphorisms in Theresa May's rhetoric // Eurasian humanitarian journal. 2021. № 2. pp. 66-69.

The paradox of individualization in teaching in large classrooms: the balance of diversity and motivation in teaching English in high school

Sinuo Wang

Specialist-expert

Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

1042248073@pfur.ru

ORCID 0009-0003-8665-7408

Received 04.02.2026

Accepted 21.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/h3528-5020-3756-b

EDN XDPIJS

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 contradiction between individual learning and learning in a large classroom remains a constant problem in modern English language education. This article identifies and systematizes the «paradox of individualization» – a fundamental contradiction between taking into account the diversity of students and the structural limitations of learning in a large classroom. Based on the theory of differentiated learning, motivational foundations, and empirical research, we argue that effective learning in a large classroom requires rethinking individualization: not as individual learning, but as a strategic design of the learning environment that allows students to advance along differentiated paths within a single classroom structure. To confirm this point of view, we analyzed a quasi-experimental 2024 study using mixed literature circles in high school English lessons, which significantly improved learning motivation (from 75.07 to 81.91, $p < 0.001$) and self-efficacy (from 90.11 to 94.70, $p < 0.001$). Based on this evidence, four main strategies are proposed: progressive learning structure (step-by-step student-level support), strategic technology integration (digital tools for differentiated content and instant feedback), peer-organized learning structures (group collaboration and mutual assessment for individual guidance), and flexible grouping with multi-level tasks (solving various tasks). needs during one lesson). Finally, the article proposes the concept of «collective individualization», which translates individualization from a one-sided approach by teachers to the joint creation of a community in the classroom, ensuring a balance between diversity and effectiveness in conditions of limited resources.

Keywords

Individualization, learning in a large classroom, student diversity, motivation, differentiated learning, teaching English.

Introduction

The contemporary English classroom is highly diverse, with learners differing in language level, cultural background, learning style, motivation, and identity. Individualized instruction – the strategy to address this diversity – has become a broad educational consensus, endorsed by policies, teacher education programs, and accountability systems. Yet individualized instruction presupposes small classes, abundant resources, and ample teacher time – conditions that starkly contrast with the reality of most secondary English classrooms worldwide. Casey (Casey, 2018) defines «large classes» as those exceeding 25 students. In a 2025 review of

19 studies (2014-2019), Lavania and Nor (Lavania, 2020) identified «class size» as a recurring external and uncontrollable obstacle to differentiated instruction. This disconnect between ideal and reality constitutes the «individualization paradox»: the more teachers are asked to address learner diversity, the more they confront the structural impossibility of doing so in large classes. Large class sizes make continuous individual interaction impractical, physical space limits monitoring, and time allocation cannot accommodate the differentiated pacing of over 25 students.

Materials and research methods

Differentiated instruction stems from the recognition that chronological age and grade level poorly predict learning readiness. The model originated from Tomlinson and colleagues' classroom practice in Virginia's public schools during the 1970s and 1980s, informed by psychology, pedagogy, and emerging neuroscience (Tomlinson, 2013). Its premise is that «people differ as learners, those differences matter in learning, and teachers are more effective when they seek to understand those differences and plan with them in mind». Tomlinson and Imbeau define differentiated instruction as «balancing individual learner concerns with curricular goals» by customizing content, process, and product according to students' readiness, interests, and learning profiles. This framework distinguishes individualization (tailoring instruction to each learner) from the more moderate goal of differentiation (accommodating variability within group structures).

However, differentiation theory was largely developed in Western small-class contexts where class sizes of 20-25 enable flexible grouping, ongoing formative assessment, and personalized feedback. The transferability of these models to classes of 40-60 students remains theoretically underexplored. Venus Kam's reflection on EAP differentiation practice at HKUST confirms that «finding the right balance of support and independence for varied learners, and planning distinct approaches within one lesson proved more difficult and time-consuming than anticipated» – even for experienced teachers in smaller university classes.

Results and discussion

The link between individualization and motivation is well established. Self-determination theory identifies autonomy, competence, and relatedness as universal psychological needs. In educational settings, autonomy is satisfied when students have meaningful choices and reduced controlling pressure; competence is met when task difficulty matches student ability; and relatedness is fulfilled when the classroom fosters respect and care. Individualization addresses these dimensions – autonomy through choice, competence through appropriate challenge, and relatedness through recognition of individual identity.

Research on growth mindset also emphasizes the motivational power of appropriately matched task difficulty. Dweck (Dweck, 2026) argues that learners who believe ability can be developed (growth mindset) versus those who see it as fixed (fixed mindset) differ significantly in motivation when facing challenges. Growth mindset activities – including challenging tasks, consistency, effort, and praise – significantly affect student motivation, with task-learner matching as a key component.

However, individualization's motivational benefits assume that teachers can perceive and respond to each learner's state – an ability severely constrained in large classes. Thus, an inverse relationship exists between the motivational advantages of individualization and its practical feasibility.

Bloom (1984) compared three instructional conditions – traditional classroom (≈ 30 students), mastery learning (with formative testing and corrective feedback), and one-to-one tutoring. He found that one-to-one tutoring outperformed traditional classrooms by about two standard deviations (2σ), while mastery learning outperformed by about one standard deviation (1σ). This finding is known as the «2 Sigma Problem». Its core paradox is that the most effective teaching method – one-to-one tutoring – is too costly for large-scale adoption. Bloom thus called for designing instructional approaches that could approach this effectiveness under more realistic and feasible conditions than tutoring. The 2 Sigma Problem also reveals a broader implementation dilemma: innovations developed under optimal conditions often fail to transfer to challenging environments, leaving a persistent gap between «effective» research and what is possible in large-class teaching.

Recent advances in artificial intelligence offer new possibilities for addressing the 2 Sigma Problem through personalized content recommendation, instant feedback, adaptive learning paths, and large-scale

deployment. As the University of London's Digital Education Research Group (Bloom, 2025) notes, «Bloom's classic 2 Sigma Problem tells us that one-to-one tutoring produces excellent results, mainly because of personalized feedback, adaptive pacing, and close guidance. ... With the development of AI-driven learning partners, it is easy to imagine that we have finally found the solution Bloom sought». Researchers believe that a well-designed partnership between human teachers and AI-combining human strengths in emotional support and deep inquiry with AI's non-judgmental stance, continuous availability, and flexible pacing – may be the most promising path to approximate the learning gains of one-to-one tutoring.

Empirical research consistently identifies challenges teachers face in large English classes. A study of 20 Vietnamese high school teachers found challenges including «inappropriate physical classroom environment, insufficient student interaction, difficulty dealing with bad behavior, and monitoring homework». Similarly, a qualitative study of 12 Indonesian public high school teachers cited «high teacher-student ratio, limited access to technical resources, and lack of professional development opportunities» as main obstacles to personalized teaching. Gilstrap (2003) observed 55 junior high English classrooms in Los Angeles and confirmed that high-quality teacher-student interaction and individualized guidance «never happens in large classes» – what matters is class size itself, not teacher qualifications.

These constraints reshape teaching possibilities. Formative assessment shifts from comprehensive tracking to sampling. Voelkel (Voelkel, 2013) found that weekly formative testing in a large biology class only allowed «sampling», not continuous monitoring. Feedback becomes generic rather than targeted. A 2025 *Frontiers in Education* review notes that quality feedback must be «customized and personalized»; without it, students may experience decreased motivation and avoidance. Inchausti (Inchausti, 1999) found large-class teachers lack time for continuous, targeted feedback. The teacher-student relationship moves from individual to class level – teachers focus on order and group behavior, not individual development. As Gilstrap (Gilstrap, 2003) summarized, in large classes «teachers are forced to allocate their attention to many students», and individualized attention dilutes into group management.

From the learner's perspective, large classes pose significant participation challenges. In a 50-minute class with 40 students, average speaking time is only 75 seconds per student – most remain passive listeners. The «action zone» – the area of highest teacher-student interaction – typically lies in the front-center of the classroom. Students there are called on more often, while those in the back or sides («non-action zone») have fewer opportunities. Physics professor Raghu Parthasarathy demonstrated this in a 110-student experiment: students in the active zone scored two letter grades higher (≈20 points) than those in non-active zones. Remarkably, even after showing the data and encouraging reseating, few students moved to the active zone. This reveals a hidden but serious issue: shy or low-achieving students often retreat to the classroom edges, actively choosing invisibility.

The above learner-centered constraints interact with learner diversity, creating compounded difficulties. Mixed-ability classes are the reality of most secondary English classrooms – learners differ in language proficiency, learning style, prior knowledge, motivation, and special educational needs. Differentiated instruction (adjusting content, process, and product) is a core strategy, but a TUM study found that teachers rarely use it systematically, despite recognizing its usefulness. Main obstacles include «lack of time, lack of resources, lack of knowledge», plus «organizational barriers» and «lack of flexibility» (Ziernwald, 2022). In a class of 60, providing three versions of materials for each activity is nearly impossible.

More serious challenges come from students with Special Educational Needs and Disabilities (SEND). A 2025 UK survey of over 12,600 teachers found that 61% of secondary teachers see «large class size» as a significant barrier to SEND inclusion; 97% cite «work burden» (74% as significant), and 69% point to «lack of staff». One SEND coordinator said: «We have a very good SENDCO, but her workload is unbearable, and I am very worried that she will burn out». Even with support staff, they are often overwhelmed in large classes. Additionally, cultural and linguistic diversity – while valuable – widens the background knowledge teachers must address. In EFL/ESL classrooms, students from different native language backgrounds perceive grammar and cultural content differently, yet large classes make targeted cultural mediation and language scaffolding difficult.

Despite these constraints, recent studies have shown that it is possible to achieve individualization of large classes by strategically redesigning teaching practices. A quasi-experimental study of 105 college students

in Taiwan in 2024 investigated the influence of Zuvio Blended Literature Circle on learning motivation and self-efficacy in EFL teaching in large classes. The intervention combined digital tools with collaborative reading activities and used a hybrid research method. The results showed that the learning motivation score increased significantly from 75.07 to 81.91 ($p < 0.001$), and the self-efficacy score increased from 90.11 to 94.70 ($p < 0.001$). Qualitative data further revealed that «the classroom atmosphere has improved, and students have shown greater initiative and supportive peer interaction» (Lai, 2024). The significance of this research is to prove that the individualization of technology intermediation—that is, the differentiated design of learning content and process through digital platforms—can achieve motivation-enhancing effects comparable to small-class teaching. The researchers concluded from this: «The Zuvio hybrid literary circle has effectively dealt with the teaching challenges in large-class teaching».

The University of Warwick's large class teaching resources identify peer feedback as a key strategy for managing the paradox of individualization. When teachers are faced with an excessive burden of correction, «allowing students to participate in peer feedback...can significantly reduce the burden of correction on teachers», while «encouraging students to take greater responsibility for their own learning». This method transforms individualization from a teacher-centered activity to a learner-centered process. This strategy requires clear support: jointly developed clear evaluation criteria, structured feedback agreements, and teachers' monitoring of peer interaction. When effectively implemented, peer feedback distributes personalized functions to the entire classroom community.

The differentiated teaching strategies adapted for large-class teaching include varying content complexity, flexible grouping, and hierarchical tasks. Joseph (Joseph, 2013) listed specific techniques in the study: «The complexity, abstraction, and presentation style of the changing content; the use of flexible grouping, hierarchical tasks, and brackets of different levels; the use of selection gauges, self-assessment, and evaluation based on file bags». A case study by the Hong Kong University of Science and Technology demonstrated progressive writing practice in EAP writing teaching. In a more passive class, teachers «introduced possible modifications, such as vocabulary, structure, and skills, to provide more guidance and support» before rewriting the task «for high-level students, they «were given more flexibility and could be used without the need for pre-task support». Create as many sentences as possible» (Stephen, 2013). This same-class differentiation strategy effectively meets individual needs without the need to formulate separate lesson plans, reflecting the practical path of balancing the needs of learners of different abilities in the same classroom.

In a qualitative study of 12 public high school English teachers in West Lombok, Indonesia, Andriyani (Andriyani, 2025) clearly pointed out that personalized teaching faces three core obstacles in large-class English classrooms: «High teacher-student ratio, limited access to technical resources, and lack of professional development opportunities». The research further emphasizes that «overcoming these obstacles requires systematic support, including better access to technology, teacher training, and classroom management strategies». This finding echoes Ju and Chayanuvat (Ju, 2026) survey of 43 EFL teachers in a primary school in Beijing, China. The study also found that when the class size often exceeds 40 students, «Coping with differences in student ability» has become the most prominent challenge faced by teachers ($N=37$), and the most prominent challenge faced by teachers ($N=37$). The teacher's score for workload controllability is only 2.91 (out of 5), indicating that the large class teaching environment has caused significant pressure on teachers (Ju, 2026).

The individualization paradox cannot be resolved solely through classroom-level strategies; it also requires institutional investment in teacher professional development. Jhaveri (Jhaveri, 2025) found that large-class language teaching faces «blurred teacher roles» and disconnects in teaching professional content, «highlighting the necessity of structured professional development». A survey of Beijing primary teachers confirmed that simply introducing technology without adequate training leads to increased workload and insufficient support. Thus, professional development must move beyond workshops to systematic, ongoing support.

Effective professional development for large-class English teaching should include three core components. First, participation-maximizing classroom management. Preventive measures (e.g., routines, managing disruptions) are used more frequently than corrective ones. Teachers can use «raise your hand»

signals, strategic positioning, and inclusive strategies ensuring «no student is left behind». Second, time-efficient formative assessment strategies. Teachers need not assess every student every lesson; they can «alternately give feedback, collect different students' work each time», and use simple notes to track progress. In a Chinese online EFL writing class, combining an LMS, live streaming, document editors, and chat rooms enabled «timely focused feedback», «personalized learning» and «enhanced engagement». Third, scalable differentiated task design principles. Cambridge University Press (2025) recommends tiered, parallel, and branching tasks. UCLA CRESST provides structured planning tools for grouping, academic language needs, and receptive/productive demands. OpenSciEd's (OpenSciEd's, 2025) «task version continuum» – starting with a highly scaffolded version (A) and reducing support to create lower-scaffold versions (B, C) while keeping core learning objectives – offers a practical, scalable differentiation path for large classes.

Principle 1: Peer-mediated individualization. Instead of direct individualized guidance, teachers distribute individualization across the classroom community. Peer feedback, collaborative tasks, and reciprocal teaching enable students to respond to each other's needs. Vygotsky (Vygotsky 1978) noted that learning first occurs interpersonally (interpsychological) before internalizing individually (intrapsychological). In large classes, peer interaction becomes the core mechanism of individualization. Warwick University resources confirm that structured peer feedback «encourages students to take greater responsibility for their learning», shifting feedback from teacher monopoly to community sharing.

Principle 2: Environmental individualization. Teachers design learning environments, not moment-by-moment interactions, so students progress along differentiated paths autonomously. This includes learning stations, choice boards, tiered assignments, and adaptive digital platforms. Tomlinson emphasizes teachers as «designers of the learning environment». In large classes, environmental design makes differentiation a pre-structured, scalable arrangement. UCLA CRESST (2025) provides tools like learning stations, interest centers, and flexible grouping to support environmental individualization with limited resources.

Principle 3: Strategic visibility. Teachers cannot continuously monitor every student's cognition. Collective individualization emphasizes «strategic visibility» – identifying critical moments for individual assessment and designing activities that make student thinking visible. Hattie (2012) highlights «visible learning» as key to effectiveness. In large classes, teachers use sampling strategies (exit tickets, mini-whiteboards, anonymous polls) to collect representative data at key nodes, rather than pursuing full coverage.

Principle 4: Motivation as collective resource. Individualization's benefits extend beyond targeted students. Lai (2024) found that technology-mediated individualization (Zuvio blended literature circles) significantly improved target students' motivation (75.07→81.91, $p<0.001$) and enhanced overall classroom atmosphere – «students showed greater initiative and supportive peer interaction». Self-determination theory explains this as social contagion: when some students experience autonomy, competence, and belonging, positive emotions spread. Collective individualization designs differentiated activities so all learners—both directly supported and their peers – benefit.

Peer-Mediated Strategy in large English classes allows students to receive more feedback without increasing teacher workload. Hess (2001) discussed how group work and peer interaction enable individualized teaching in multilevel classrooms. Structured peer feedback shifts evaluation from teacher monopoly to community sharing, reducing the burden of correcting compositions and oral assignments. Monash University's 2025 practice shows that digital peer feedback (anonymous evaluation, rubrics, written comments) in 2,000-student courses effectively distributes evaluation functions to the classroom community.

Environmental Design Strategy focuses on systematic learning environment design. Tomlinson and Strickland (2005) provided examples of differentiated units in English and other subjects. Learning stations and choice boards allow students to select tasks by interest and level; tiered assignments keep the same learning goal but offer differentiated paths. An 11th-grade study found that color-coded grouping (yellow/blue/green for low/mid/high) made students feel challenged and more motivated to achieve higher proficiency.

Strategic Visibility Strategy designs activities that make student thinking visible at key moments. Hattie (2012) argues that transparent learning processes are central to effective teaching. Exit tickets – short formative assessments – help teachers quickly gauge mastery of daily content. In ESL classrooms, grammar or sentence-pattern tasks serve as «exit passes». Mini-whiteboards enable instant whole-class checks, ensuring no student

is overlooked. National Geographic Learning (National Geographic Learning, 2025) recommends a traffic light system (green = mastery, yellow = partial, red = need help) for self-assessment, making learning outcomes highly visible.

Collective Motivation Strategy highlights technology-mediated collaborative learning's positive impact. Lai's (2024) Zuvio blended literature circle study in EFL large classes significantly improved motivation and self-efficacy, and enhanced classroom atmosphere ("students showed greater initiative and supportive peer interaction"). When some students experience autonomy, competence, and belonging, positive emotions spread via peer interaction, forming a virtuous cycle. These four strategies together constitute the core path for applying the collective individualization framework to English education.

The paradox of individualization challenges many of the assumptions implied in differentiation theory. The implied model in the work of Tomlinson and others—a teacher coordinates multiple paths for 20-25 students—cannot be extended to a class of 40-60 people. This shows that the theoretical framework needs to be revised to regard class size as a structural determinant rather than an accidental variable, thereby redefining the meaning of individualization.

The collective individualization framework proposed in this paper represents such a revision. By positioning individualization in peer interaction and environmental design, rather than just in teacher-student pairs, the framework expands the scope of feasible practices.

For front-line teachers, research has shown several actionable strategies:

Maximize participation through peer structure. The «poor information» activity described by the University of Warwick—students get different pictures in groups and must collaborate to build narratives—ensures that «everyone in the group must speak». Use written feedback for formative evaluation. Hasan's strategy—for students to write down short summaries of points of incomprehension—enables teachers to «understand students' understanding of the course and its possible weak areas» without consuming class time for individual exchanges.

Cultivate students' autonomy. The Cambridge handbook emphasizes that in large classes, «students complete tasks for us by finding their own level of language development, which depends to a large extent on their level of motivation» Therefore, it is essential to cultivate self-regulating learning skills.

Strategic use of technology. Zuvio research shows that a hybrid approach can achieve significant motivation gains, but the technology must be carefully integrated, not superimposed as an additional burden.

There are several limitations to this study. The empirical evidence reviewed mainly comes from Asian backgrounds (Taiwan, Indonesia, Vietnam, Hong Kong), which limits the generalization to other education systems. Most studies examine university rather than middle school situations. The long-term sustainability of collective individualization strategies has not yet been tested.

Future research should explore: 1) the comparative effects of different individualization strategies on class size thresholds; 2) the learning trajectory of teachers' development of collective individualization practice; 3) students' views on differentiated teaching in large classes; 4) the role of artificial intelligence in expanding individualization—in view of adaptability. With the progress of the learning system, this topic is becoming more and more important.

Conclusion

The individualization paradox – the tension between addressing learner diversity and the constraints of large-class teaching – is not an anomaly but a core feature of contemporary English instruction. Resolving it requires rethinking individualization: not as the teacher's direct response to each student, but as the strategic design of classroom environments where students follow differentiated paths through peer interaction, flexible grouping, and technology mediation.

Recent empirical evidence – particularly the Zuvio blended literature circle study showing significant gains in motivation and self-efficacy – demonstrates that this reconceptualization is both theoretically sound and practically feasible. Large-class teachers need not choose between individualization and feasibility; they can pursue what this article terms collective individualization: harnessing rather than resisting the social dynamics of large classes.

For English language teaching, the individualization paradox raises fundamental questions about the relationship between pedagogical ideals and institutional realities. Addressing them requires ongoing collaboration among researchers, teacher educators, and practitioners, and a willingness to adapt our theories to the conditions in which most teachers actually work.

References

1. Andriyani T. Challenges and Opportunities of Implementing Personalized Instruction in Large English Classrooms: Teacher Perceptions // *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*. 2025. Vol. 12. № 1. P. 120-124. DOI: 10.18415/ijmmu.v12i1.6388.
2. Black P., Wiliam D. Assessment and Classroom Learning // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1998. Vol. 5. № 1. P. 7-74. DOI: 10.1080/0969595980050102.
3. Bloom B.S. The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring // *Educational Researcher*. 1984. Vol. 13. № 6. P. 4-16. DOI: 10.3102/0013189X013006004.
4. British Council. Managing the Lesson: No Student Left Behind // *TeachingEnglish Africa*. 2026. 7 March. URL: <https://africa.teachingenglish.org.uk/skills/webinars/managing-lesson-no-student-left-behind> (accessed: 17.05.2026).
5. Casey C. Computer-Based Instruction as a Form of Differentiated Instruction in a Traditional, Teacher-Led, Low-Income, High School Biology Classroom: master's thesis. Portland: Portland State University, 2018. IV, 65 p. DOI: 10.15760/etd.6321.
6. Dweck C.S. *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House, 2006. 320 p.
7. Garrett S. Why Smaller Class Sizes Matter to Some Educators // NCCE. 2025. 1 December. URL: <https://ncce.org/why-smaller-class-sizes-matter-to-some-educators/> (accessed: 17.05.2026).
8. Hattie J. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge, 2012. 296 p. DOI: 10.4324/9780203181522.
9. Hess N. *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 210 p. DOI: 10.1017/CBO9780511732966.
11. Inchausti M.E. *Class Size Reduction: Effects on Teacher Attitudes toward Students, Training, and Teaching Methods*: Ed.D. dissertation. Stockton: University of the Pacific, 1999. 100 p.
12. Joseph S., Thomas M., Simonette G., Ramsook L. The Impact of Differentiated Instruction in a Teacher Education Setting: Successes and Challenges // *International Journal of Higher Education*. 2013. Vol. 2. № 3. P. 28-40. DOI: 10.5430/ijhe.v2n3p28.
13. Ju H., Chayanuvat A. Exploring Chinese Teachers' Experiences in Teaching English as a Foreign Language Focusing on Large Class Management: A Case of One Beijing Elementary School // *BRU ELT Journal*. 2026. Vol. 4. № 1. P. 1-20. DOI: 10.62819/bej.2026.2467.
14. Lai Z.C.-C. The Impact of the Zuvio Blended Literature Circle on EFL Students' Motivation and Self-Efficacy // *International Journal of Mobile and Blended Learning*. 2024. Vol. 16. № 1. P. 1-24. DOI: 10.4018/IJMBL.365601.
15. Lavana M., Nor F.B.M. Barriers in Differentiated Instruction: A Systematic Review of the Literature // *Journal of Critical Reviews*. 2020. Vol. 7. № 6. P. 293-297. DOI: 10.31838/jcr.07.06.51.
16. Lenters K. Large Classes Make It Hard to Notice 'Off-Task' Kids with Bigger Questions // *The Conversation*. 2019. 17 June. URL: <https://theconversation.com/large-classes-make-it-hard-to-notice-off-task-kids-with-bigger-questions-115122> (accessed: 17.05.2026).
17. The Open University. TI-AIE: Supporting Language Learning through Formative Assessment // *OpenLearn Create*. URL: <https://www.open.edu/openlearncreate/mod/oucontent/view.php?id=57372> (accessed: 17.05.2026).
18. Parthasarathy R. The Active Seating Zone: An Educational Experiment // *The Eighteenth Elephant*. 2024. 31 July. URL: <https://eightenthelephant.com/2024/07/31/the-active-seating-zone-an-educational-experiment/> (accessed: 17.05.2026).

19. Tomlinson C.A., Imbeau M.B. Differentiated Instruction: An Integration of Theory and Practice // The Handbook of Educational Theories / ed. by B.J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio, S. Jackson. Charlotte: Information Age Publishing, 2013. P. 1081-1101.
20. ELPA21. New Classroom Resources from UCLA CRESST for Multilingual Learners // ELPA21. 2025. 17 December. URL: <https://elpa21.org/new-classroom-resources-from-ucla-cresst-for-multilingual-learners/> (accessed: 17.05.2026).
21. Voelkel S. Combining the Formative with the Summative: The Development of a Twostage Online Test to Encourage Engagement and Provide Personal Feedback in Large Classes // Research in Learning Technology. 2013. Vol. 21. Article 19153. DOI: 10.3402/rlt.v21i0.19153.
22. Zienwald L., Hillmayr D., Holzberger D. Promoting High-Achieving Students Through Differentiated Instruction in Mixed-Ability Classrooms: A Systematic Review // Journal of Advanced Academics. 2022. Vol. 33. № 4. P. 540-573. DOI: 10.1177/1932202X221112931.

Парадокс индивидуализации в обучении в больших классах: баланс разнообразия и мотивации в преподавании английского языка в старших классах

Сыно Ван

Специалист-эксперт

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

1042248073@pfur.ru

ORCID 0009-0003-8665-7408

Поступила в редакцию 04.02.2026

Принята 21.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.0

DOI 10.25726/h3528-5020-3756-b

EDN XDPIJS

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

Противоречие между индивидуальным обучением и обучением в большом классе остается постоянной проблемой в современном образовании по английскому языку. В этой статье выявляется и систематизируется «парадокс индивидуализации» – фундаментальное противоречие между учетом разнообразия учащихся и структурными ограничениями обучения в большом классе. Опираясь на теорию дифференцированного обучения, мотивационные основы и эмпирические исследования, мы утверждаем, что эффективное обучение в большом классе требует переосмысления индивидуализации: не как индивидуального обучения, а как стратегического проектирования учебной среды, позволяющей учащимся продвигаться по дифференцированным путям в рамках единой структуры класса. Чтобы подтвердить эту точку зрения, мы проанализировали квазиэкспериментальное исследование 2024 года с использованием смешанных литературных кружков на уроках английского языка в старших классах, которое значительно улучшило учебную мотивацию (с 75,07 до 81,91, $p < 0.001$) и самооффективность (с 90,11 до 94,70, $p < 0.001$). Основываясь на этих фактических данных, предлагаются четыре основные стратегии: прогрессивная структура обучения (поэтапная поддержка на уровне учащихся), стратегическая интеграция технологий (цифровые инструменты для дифференцированного контента и

мгновенной обратной связи), структуры обучения, организованные коллегами (групповое сотрудничество и взаимная оценка для индивидуального руководства), и гибкая группировка с многоуровневыми задачами (решение разнообразных задач). потребности в течение одного урока). Наконец, в статье предлагается концепция “коллективной индивидуализации”, которая переводит индивидуализацию с одностороннего подхода учителей на совместное создание сообщества в классе, обеспечивая баланс между разнообразием и эффективностью в условиях ограниченности ресурсов.

Ключевые слова

индивидуализация, обучение в большом классе, разнообразие учащихся, мотивация, дифференцированное обучение, преподавание английского языка.

Список литературы

1. Andriyani T. Challenges and Opportunities of Implementing Personalized Instruction in Large English Classrooms: Teacher Perceptions // *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*. 2025. Vol. 12. № 1. P. 120-124. DOI: 10.18415/ijmmu.v12i1.6388.
2. Black P., William D. Assessment and Classroom Learning // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1998. Vol. 5. № 1. P. 7-74. DOI: 10.1080/0969595980050102.
3. Bloom B.S. The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring // *Educational Researcher*. 1984. Vol. 13. № 6. P. 4-16. DOI: 10.3102/0013189X013006004.
4. British Council. Managing the Lesson: No Student Left Behind // *TeachingEnglish Africa*. 2026. 7 March. URL: <https://africa.teachingenglish.org.uk/skills/webinars/managing-lesson-no-student-left-behind> (accessed: 17.05.2026).
5. Casey C. Computer-Based Instruction as a Form of Differentiated Instruction in a Traditional, Teacher-Led, Low-Income, High School Biology Classroom: master's thesis. Portland: Portland State University, 2018. IV, 65 p. DOI: 10.15760/etd.6321.
6. Dweck C.S. *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House, 2006. 320 p.
7. Garrett S. Why Smaller Class Sizes Matter to Some Educators // NCCE. 2025. 1 December. URL: <https://ncce.org/why-smaller-class-sizes-matter-to-some-educators/> (accessed: 17.05.2026).
8. Hattie J. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge, 2012. 296 p. DOI: 10.4324/9780203181522.
9. Hess N. *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 210 p. DOI: 10.1017/CBO9780511732966.
10. Inchausti M.E. *Class Size Reduction: Effects on Teacher Attitudes toward Students, Training, and Teaching Methods*: Ed.D. dissertation. Stockton: University of the Pacific, 1999. 100 p.
11. Joseph S., Thomas M., Simonette G., Ramsook L. The Impact of Differentiated Instruction in a Teacher Education Setting: Successes and Challenges // *International Journal of Higher Education*. 2013. Vol. 2. № 3. P. 28-40. DOI: 10.5430/ijhe.v2n3p28.
12. Ju H., Chayanuvat A. Exploring Chinese Teachers' Experiences in Teaching English as a Foreign Language Focusing on Large Class Management: A Case of One Beijing Elementary School // *BRU ELT Journal*. 2026. Vol. 4. № 1. P. 1-20. DOI: 10.62819/bej.2026.2467.
13. Lai Z.C.-C. The Impact of the Zuvio Blended Literature Circle on EFL Students' Motivation and Self-Efficacy // *International Journal of Mobile and Blended Learning*. 2024. Vol. 16. № 1. P. 1-24. DOI: 10.4018/IJMBL.365601.
14. Lavana M., Nor F.B.M. Barriers in Differentiated Instruction: A Systematic Review of the Literature // *Journal of Critical Reviews*. 2020. Vol. 7. № 6. P. 293-297. DOI: 10.31838/jcr.07.06.51.
15. Lenters K. Large Classes Make It Hard to Notice 'Off-Task' Kids with Bigger Questions // *The Conversation*. 2019. 17 June. URL: <https://theconversation.com/large-classes-make-it-hard-to-notice-off-task-kids-with-bigger-questions-115122> (accessed: 17.05.2026).

16. The Open University. TI-AIE: Supporting Language Learning through Formative Assessment // OpenLearn Create. URL: <https://www.open.edu/openlearncreate/mod/oucontent/view.php?id=57372> (accessed: 17.05.2026).
17. Parthasarathy R. The Active Seating Zone: An Educational Experiment // The Eighteenth Elephant. 2024. 31 July. URL: <https://eightenthelephant.com/2024/07/31/the-active-seating-zone-an-educational-experiment/> (accessed: 17.05.2026).
18. Tomlinson C.A., Imbeau M.B. Differentiated Instruction: An Integration of Theory and Practice // The Handbook of Educational Theories / ed. by B.J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio, S. Jackson. Charlotte: Information Age Publishing, 2013. P. 1081-1101.
19. ELPA21. New Classroom Resources from UCLA CRESST for Multilingual Learners // ELPA21. 2025. 17 December. URL: <https://elpa21.org/new-classroom-resources-from-ucla-cresst-for-multilingual-learners/> (accessed: 17.05.2026).
20. Voelkel S. Combining the Formative with the Summative: The Development of a Twostage Online Test to Encourage Engagement and Provide Personal Feedback in Large Classes // Research in Learning Technology. 2013. Vol. 21. Article 19153. DOI: 10.3402/rlt.v21i0.19153.
21. Ziernwald L., Hillmayr D., Holzberger D. Promoting High-Achieving Students Through Differentiated Instruction in Mixed-Ability Classrooms: A Systematic Review // Journal of Advanced Academics. 2022. Vol. 33. № 4. P. 540-573. DOI: 10.1177/1932202X221112931.

Китайская образовательная система: теория и методика реформирования

Цзюйшэн Цзи

Специалист-эксперт

Белорусский национальный технический университет

Минск, Россия

130286115@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 11.02.2026

Принята 22.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.014(510)

DOI 10.25726/o4924-8297-8091-i

EDN VXEOKA

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Автор в статье рассматривает теоретические основы и методические подходы к реформированию образовательной системы Китайской Народной Республики в период с 1980-х годов по настоящее время. Анализируются основные направления модернизации китайского образования, включая переход от экзаменационно-ориентированной модели к компетентностной парадигме, интеграцию традиционных конфуцианских ценностей с современными педагогическими технологиями, а также стратегии обеспечения равного доступа к качественному образованию в условиях социально-экономической неоднородности регионов. Особое внимание уделяется концептуальным основам реформ, таким как теория «социалистического образования с китайской спецификой» и методика поэтапного внедрения инноваций через пилотные программы. Представлены конкретные примеры успешных образовательных реформ, включая реструктуризацию системы гаокао, программу «211» и «985» для развития университетов мирового класса, а также инициативы по цифровизации образовательного пространства. Результаты исследования демонстрируют, что китайский опыт реформирования образования характеризуется сочетанием централизованного планирования и региональной адаптации, что позволяет сохранять культурную идентичность при достижении глобальных образовательных стандартов.

Ключевые слова

образовательная система Китая, реформирование образования, гаокао, компетентностный подход, конфуцианская педагогика, цифровизация образования, образовательная политика КНР, теория социалистического образования, пилотные образовательные программы, качество образования.

Введение

Образовательная система Китайской Народной Республики представляет собой уникальный феномен, сочетающий многовековые традиции конфуцианской учёности с задачами модернизации и интеграции в глобальное образовательное пространство. За последние четыре десятилетия китайское образование прошло путь от закрытой идеологизированной системы к одной из наиболее динамично развивающихся и результативных образовательных моделей в мире (Реррег, 1996; Суворова, 2015). Этот трансформационный процесс не был стихийным, а основывался на чётких теоретических

концепциях и методологических подходах, разработанных китайскими педагогами и управленцами при участии международного экспертного сообщества.

Актуальность исследования китайского опыта реформирования образования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, Китай продемонстрировал способность масштабировать образовательные инновации на население более 1,4 миллиарда человек, обеспечивая при этом рост качественных показателей в международных сравнительных исследованиях, таких как PISA (OECD, 2019). Во-вторых, китайская модель предлагает альтернативный путь развития образования, отличный от западных либеральных моделей, что представляет научный интерес для компаративной педагогики. В-третьих, теоретические основания китайских реформ отражают попытку синтеза марксистской идеологии, конфуцианских ценностей и прагматических требований рыночной экономики, что создаёт особую исследовательскую перспективу.

Целью данной статьи является системный анализ теоретических концепций и методических подходов, определяющих процесс реформирования образовательной системы КНР, а также выявление ключевых механизмов и инструментов, обеспечивающих эффективность этих преобразований. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: описать структурные характеристики современной китайской образовательной системы, выявить теоретические основания реформаторской политики, проанализировать основные методики внедрения образовательных инноваций и рассмотреть конкретные примеры реформ, демонстрирующие практическую реализацию теоретических концепций.

Материалы и методы исследования

Методы исследования включают анализ научной и учебно-методической литературы, сравнительно-аналитический метод, метод обобщения и системного анализа, а также изучение нормативных документов (государственных программ, стратегий, стандартов) и статистических данных о состоянии образовательной системы КНР. Применение данных методов обеспечивает комплексное рассмотрение предмета исследования в его теоретическом и практическом измерениях.

Результаты и обсуждение

Современная образовательная система КНР имеет иерархическую структуру, включающую несколько уровней: дошкольное образование, начальное образование (шесть лет), неполное среднее образование (три года), полное среднее образование (три года) и высшее образование (Гурулева, 2017). Обязательным является девятилетнее образование, охватывающее начальную и неполную среднюю школу. Система управления образованием характеризуется сочетанием централизованного контроля со стороны Министерства образования КНР и децентрализованной ответственности провинциальных и муниципальных органов власти за финансирование и организацию учебного процесса.

Основным элементом китайской образовательной системы является единый национальный экзамен для поступления в вузы (гаокао), который определяет траекторию дальнейшего образования и профессиональной карьеры выпускников средней школы. Этот экзамен, уходящий корнями в традицию императорских экзаменов кэцзюй, одновременно является инструментом социальной мобильности и объектом критики за чрезмерную экзаменационную ориентацию образовательного процесса (Davey, 2007; Кузнецова, 2018). Система высшего образования включает многоуровневую иерархию университетов – от ведущих исследовательских центров, входящих в программы «211» и «985», до региональных профессионально-технических колледжей.

Важной характеристикой китайской образовательной системы является её значительная региональная дифференциация. Несмотря на единые национальные стандарты, качество образования и доступ к образовательным ресурсам существенно различаются между восточными приморскими провинциями и западными внутриконтинентальными регионами, а также между городскими и сельскими территориями (Nannum, 2018). Эта неоднородность стала одним из центральных вызовов для реформаторской политики последних десятилетий, что свидетельствует о необходимости не только технического, но и социально-политического измерения реформ.

Теоретический фундамент образовательных реформ в Китае базируется на нескольких концептуальных основаниях, которые эволюционировали в соответствии с изменением социально-экономических приоритетов государства. Центральной идеей, формулируемой с конца 1970-х годов, стала концепция «социалистического образования с китайской спецификой», которая интегрирует марксистско-ленинские принципы с конфуцианскими образовательными традициями и прагматическими требованиями модернизации (Perregr, 1996).

Одним из ключевых теоретических подходов является концепция «*suzhi jiaoyu*», или образования для развития качественных характеристик личности, которая была официально провозглашена в середине 1990-х годов как противовес доминировавшей экзаменационно-ориентированной модели «*yingshi jiaoyu*». Теория сущи-образования постулирует необходимость всестороннего развития личности учащегося, включая не только когнитивные способности, но и моральные качества, физическое здоровье, эстетическое восприятие и практические навыки (Dello-Iacovo, 2009). Эта концепция отражает попытку синтезировать традиционные конфуцианские представления о гармоничной личности с современными требованиями к человеческому капиталу в условиях инновационной экономики. Это свидетельствует о том, что китайские реформы направлены не только на повышение академической эффективности, но и на трансформацию самой образовательной парадигмы в её ценностном и антропологическом измерении.

Другим важным теоретическим основанием реформ стала концепция образования как стратегического ресурса национального развития, артикулированная в серии правительственных документов, включая «Национальный план среднесрочной и долгосрочной реформы и развития образования (2010-2020)» (Ministry of Education, 2010). Согласно этой концепции, образование рассматривается не только как социальное благо, но и как основной фактор экономического роста, технологической независимости и геополитической конкурентоспособности. Данный подход обосновывает масштабные государственные инвестиции в образовательную инфраструктуру и легитимирует централизованное планирование образовательной политики.

Теоретическая рамка китайских образовательных реформ также включает адаптированные западные концепции, такие как компетентностный подход, конструктивистская педагогика и теория обучения в течение всей жизни. Однако эти концепции не заимствуются механически, а подвергаются селективной адаптации и интеграции с местными теоретическими традициями (OECD, 2019; Law, 2014). Например, внедрение компетентностного подхода в китайском контексте сопровождается сохранением акцента на дисциплине, уважении к авторитету учителя и значимости фундаментальных знаний, что отражает конфуцианские образовательные ценности. Подобная селективная адаптация указывает на принципиальное отличие китайской реформаторской логики от механического заимствования: глобальные тенденции переосмысливаются сквозь призму национальной идентичности и долгосрочных государственных приоритетов.

Методология реформирования китайской образовательной системы характеризуется несколькими отличительными чертами. Первой особенностью является стратегия поэтапного внедрения инноваций через систему пилотных программ и экспериментальных зон. Прежде чем распространить реформу на национальный уровень, новые подходы апробируются в отдельных регионах или учебных заведениях, что позволяет минимизировать риски и адаптировать методики к местным условиям (Ministry of Education, 2010). Эта методология отражает общий принцип китайской реформаторской политики «переходить реку, нащупывая камни», сформулированный Дэн Сяопином.

Вторым методологическим принципом является сочетание централизованного целеполагания с децентрализованной реализацией. Министерство образования КНР формулирует общие стратегические цели и устанавливает национальные стандарты, однако провинциальные и муниципальные органы власти получают значительную автономию в выборе конкретных методов достижения этих целей и адаптации реформ к региональным особенностям (Hannum, 2018). Этот подход позволяет учитывать огромное разнообразие социально-экономических и культурных контекстов в различных частях страны.

Третьим важным методологическим инструментом является использование системы мониторинга и оценки качества образования для управления реформами. Китай разработал

комплексную систему образовательной статистики и регулярных оценочных процедур, включая национальные экзамены, инспекции учебных заведений и участие в международных сравнительных исследованиях (OECD, 2019). Данные, получаемые через эти механизмы, используются для корректировки образовательной политики и распределения ресурсов, что свидетельствует о переходе от административно-командного управления к доказательной образовательной политике.

Четвёртым элементом методологии является активное использование информационных технологий для масштабирования лучших практик и обеспечения доступа к качественным образовательным ресурсам. Программы дистанционного образования, онлайн-платформы для профессионального развития учителей и цифровые образовательные ресурсы стали ключевыми инструментами преодоления образовательного неравенства между развитыми и отстающими регионами (Huang, 2020).

Реформирование системы гаокао представляет собой один из наиболее значимых и противоречивых процессов в китайском образовании. Начиная с 2014 года, несколько провинций начали внедрять новую модель вступительного экзамена, которая предусматривает большую гибкость в выборе экзаменационных предметов, учёт результатов школьной успеваемости и оценку внеучебных достижений учащихся (Davey, 2007; Кузнецова, 2018). Например, в Шанхае и Чжэцзяне была введена система «3+3», при которой все абитуриенты сдают три обязательных предмета (китайский язык, математика, иностранный язык) и три предмета по выбору из расширенного списка. Эта реформа направлена на снижение экзаменационного стресса, стимулирование развития индивидуальных интересов учащихся и преодоление жёсткого разделения на гуманитарные и естественнонаучные профили. Вместе с тем практика показала, что реализация реформы сталкивается с серьёзными организационными вызовами, включая нехватку преподавательских кадров по непопулярным предметам и трудности в организации индивидуализированного расписания в массовых школах (Кузнецова, 2018). Таким образом, реформа гаокао наглядно иллюстрирует системное противоречие между декларируемыми целями всестороннего развития личности и структурными ограничениями массовой образовательной системы.

Программы «211» и «985» иллюстрируют стратегический подход к развитию высшего образования через концентрацию ресурсов на создании университетов мирового класса. Программа «211», запущенная в 1995 году, была направлена на развитие примерно 100 главных университетов для XXI века, в то время как более селективная программа «985», начатая в 1998 году, сфокусировалась на создании группы элитных исследовательских университетов, способных конкурировать с ведущими мировыми вузами (Ministry of Education, 2010; Hayhoe, 2011). Эти программы обеспечили существенное увеличение финансирования выбранных университетов, стимулировали рекрутирование международно признанных учёных и модернизацию исследовательской инфраструктуры. В результате несколько китайских университетов, включая Университет Цинхуа и Пекинский университет, вошли в топ-50 мировых рейтингов. В 2015 году эти программы были объединены в новую инициативу «Университеты двойного мирового класса» (Ministry of Education, 2010). Это свидетельствует о том, что китайская модель развития элитного университетского образования строится на принципе управляемой конкуренции, при которой государство выполняет роль стратегического инвестора, а не пассивного регулятора.

Инициатива по обеспечению образовательного равенства между городскими и сельскими районами представляет собой комплексную программу, включающую несколько направлений: стандартизацию инфраструктуры сельских школ, повышение заработной платы сельских учителей для привлечения квалифицированных кадров, создание систем ротации учителей между городскими и сельскими школами, а также развитие дистанционных образовательных платформ (Hannum, 2018). Особенно примечательна программа «коллегальных школ», в рамках которой сильные городские школы формируют образовательные консорциумы со слабыми сельскими школами, обеспечивая обмен методиками, совместную подготовку учителей и доступ к цифровым ресурсам. Исследования показывают, что эти меры привели к сокращению разрыва в образовательных результатах, хотя значительное неравенство сохраняется (Zhu, 2013).

Цифровизация образования стала приоритетным направлением реформ, особенно после 2020 года, когда пандемия COVID-19 потребовала быстрого перехода к дистанционному обучению. Китай развернул масштабную национальную платформу «Huixue» и ряд региональных образовательных порталов, предоставляющих доступ к видеолекциям, интерактивным упражнениям и системам мониторинга успеваемости (Huang, 2020). Была создана система «трёх классов», включающая трансляции уроков лучших учителей, сетевые курсы ведущих школ и адресную доставку образовательного контента в отдалённые районы. Кроме того, активно внедряются технологии искусственного интеллекта для персонализации обучения, автоматизированной оценки и прогнозирования образовательных траекторий. Однако быстрая цифровизация также породила новые проблемы, включая обострение цифрового неравенства, чрезмерную коммерциализацию образовательных услуг и вопросы конфиденциальности данных учащихся. Это свидетельствует о том, что технологическая модернизация сама по себе не устраняет системных социальных противоречий, а в ряде случаев способна их усугублять.

Реформирование профессионального образования направлено на повышение его престижа и соответствия требованиям промышленности. Традиционно профессионально-техническое образование в Китае воспринималось как второстепенное, предназначенное для неуспешных учащихся. Для изменения этого восприятия правительство инициировало реформы, включающие создание современных многопрофильных политехнических колледжей, развитие системы дуального образования по немецкому образцу с интеграцией учебного процесса и производственной практики, а также установление прямых партнёрств между образовательными учреждениями и промышленными предприятиями (Ван, 2018). Например, программа «современного ученичества» предусматривает, что студенты профессиональных колледжей проводят до половины учебного времени на производстве, работая под руководством мастеров-наставников и получая заработную плату. Эти реформы способствовали повышению трудоустройства выпускников и улучшению соответствия их компетенций требованиям работодателей.

В течение последних лет образовательная политика Китайской Народной Республики всё более прочно связана с национальными экономическими стратегиями, среди которых ключевыми являются стратегия «Made in China 2025» и международная инициатива «Один пояс – один путь». Эти стратегические ориентиры задают рамки и направления трансформации системы профессионального и высшего образования, направленной на обеспечение подготовки кадров, соответствующих потребностям модернизации экономики, технологического обновления и глобализации.

Стратегия «Made in China 2025», объявленная правительством КНР в 2015 году, ориентирована на продвижение Китая от статуса крупной производящей страны к роли ведущей «производственной державы» посредством инноваций, повышения качества, структурной оптимизации и опоры на кадры-таланты. В этом контексте профессиональное и высшее образование рассматривается как одна из основных системных подсистем, через которые реализуются требования к подготовке инженерных, технических и прикладных специалистов нового типа. В частности, в исследованиях подчёркивается необходимость сближения высшего инженерного образования с производственными потребностями во всех аспектах: качество, численность, структура (Fan, 2018).

В профессиональном образовании стратегия выступает как движущая сила перехода от традиционного обучения к многоуровневому, междисциплинарному, пожизненному образованию, которое интегрируется с производственной отраслью, информационными и цифровыми технологиями. Согласно исследованию Ван Анфу и Чан Хунлея, стратегия стимулирует преобразование традиционных моделей обучения в направления интеллектуального, опыт-ориентированного и *maker*-образования (Wang, 2019). Таким образом, профессиональное образование становится инструментом реформирования компетенций рабочей силы в соответствии с требованиями индустриальной модернизации.

Инициатива «Один пояс – один путь» усиливает внешнеориентированный компонент образовательной политики: высшее и профессиональное образование получают задачи подготовки кадров для проектов международного сотрудничества, инфраструктурных инициатив, трансграничного

обмена и глобального взаимодействия. Образовательное измерение инициативы подразумевает создание совместных программ, международных стажировок, обменов и подготовки специалистов, способных работать в условиях международного экономического взаимодействия. В этом смысле высшее образование обрело дополнительное стратегическое измерение – интернационализацию, подготовку глобальных компетенций и участие в транснациональных проектах.

Современная китайская образовательная модель занимает всё более значимое место в мировом образовательном пространстве, формируя альтернативный подход к организации и развитию систем образования в условиях глобализации. Её вклад можно охарактеризовать через несколько взаимосвязанных аспектов – концептуально-идеологический, институциональный, технологический и международно-политический (Yang, 2014).

Прежде всего, китайская модель образования представляет собой пример синтеза традиционной культурно-философской основы и современных инновационных механизмов. Опора на конфуцианские принципы – уважение к знанию, учителю и коллективной ответственности – сочетается с ориентацией на научно-технический прогресс и стратегическое планирование. Такой баланс традиции и модернизации демонстрирует возможность создания эффективной системы, способной сохранять культурную идентичность при высокой степени интеграции в глобальные процессы.

Во-вторых, вклад Китая проявляется в разработке эффективных механизмов управления образованием, особенно в сфере профессионального и высшего образования. Государственная политика КНР сочетает централизованное регулирование с элементами рыночной гибкости, что позволяет достигать масштабных результатов в модернизации инфраструктуры, цифровизации обучения и развитии инженерных, естественнонаучных и технологических специальностей (Наньое, 2011; Ван, 2018). Китай активно внедряет компетентностные стандарты, ориентированные на практико-прикладные результаты, что делает его опыт востребованным для развивающихся стран, стремящихся к ускоренной индустриализации.

Третьим важным направлением является цифровая трансформация образования. Вклад Китая в глобальное образовательное пространство выражается в создании мощных цифровых экосистем обучения (платформы iCourse, XuetangX, CNMOOC и др.), где реализуются принципы «Smart Education» и «Lifelong Learning» (Huang, 2020). Эти платформы способствуют не только внутренней модернизации, но и транснациональному распространению китайских образовательных технологий.

Четвёртое направление – интернационализация образования. В рамках инициативы «Один пояс – один путь» Китай стал одним из крупнейших образовательных партнёров Азии, Африки и Восточной Европы. Создание совместных университетов (например, Ноттингем-Нинбо, Нью-Йоркский университет в Шанхае), расширение сети Институтов Конфуция, программы академической мобильности и стипендии для иностранных студентов усилили образовательное присутствие Китая за рубежом (Yang, 2014).

Наконец, китайская система образования вносит методологический вклад в развитие глобальных дискуссий о качестве и целях образования. Китайский опыт демонстрирует, что устойчивое развитие возможно при условии сочетания прагматической ориентации на экономику знаний с воспитанием гражданской ответственности и моральных ценностей.

Заключение

Анализ теории и методики реформирования китайской образовательной системы демонстрирует комплексный и многоуровневый характер этого процесса. Теоретические основания китайских реформ представляют собой оригинальный синтез марксистской идеологии, конфуцианских образовательных традиций и селективно адаптированных западных педагогических концепций (Реррег, 1996; Суворова, 2015). Концепция «социалистического образования с китайской спецификой» и теория сущности образования создают идеологическую рамку, легитимирующую сохранение культурной идентичности при одновременной модернизации образовательных практик.

Методология реформирования характеризуется прагматическим подходом, сочетающим централизованное стратегическое планирование с децентрализованной реализацией, экспериментирование через пилотные программы, систематический мониторинг и активное

использование цифровых технологий для масштабирования инноваций (Ministry of Education, 2010). Этот методологический инструментарий позволяет управлять образовательными трансформациями в условиях огромного масштаба системы и значительной региональной гетерогенности.

Конкретные примеры реформ — от реструктуризации системы гаокао до создания университетов мирового класса и программ цифровизации образования — иллюстрируют практическую реализацию теоретических концепций и демонстрируют как достижения, так и вызовы китайского реформаторского опыта (Davey, 2007; Кузнецова, 2018; Ministry of Education, 2010; Huang, 2020; Hayhoe, 2011). Китайская образовательная система успешно совершила переход от закрытой идеологизированной модели к динамичной системе, способной конкурировать на глобальном уровне, сохраняя при этом национальную специфику.

Вместе с тем реформы выявили ряд устойчивых противоречий: между декларируемыми целями всестороннего развития личности и сохраняющейся экзаменационной ориентацией практики; между стремлением к образовательному равенству и концентрацией ресурсов в элитных учебных заведениях (Zhu, 2013); между потребностью в инновациях и необходимостью социальной стабильности. Разрешение этих противоречий определяет повестку дальнейшего реформирования китайского образования.

Развитие профессионального и высшего образования в Китае находится на стыке экономической стратегии и образовательной политики: образование перестаёт быть лишь сферой подготовки кадров, оно становится инструментом реализации национальных стратегических задач — технологического рывка, повышения конкурентоспособности, расширения глобального присутствия (Ван, 2018; Fan, 2018; Wang, 2019).

Вклад китайской модели в мировое образовательное пространство заключается в том, что она предлагает комплексную, системно ориентированную и культурно укоренённую стратегию модернизации образования, объединяющую технологическую эффективность, национальную идентичность и глобальную открытость (Yang, 2014).

Китайский опыт представляет значительный интерес для компаративной педагогики и международной образовательной политики, демонстрируя возможность альтернативного пути развития образования, основанного на сильной роли государства, долгосрочном планировании и адаптации глобальных тенденций к национальному контексту. Дальнейшее исследование китайских образовательных реформ требует внимания к эволюции теоретических оснований, механизмам взаимодействия между различными уровнями управления образованием и долгосрочным эффектам реформ на качество человеческого капитала и социальную структуру общества.

Список литературы

1. Ван Ян. Реформирование системы высшего образования в Китае в XX – начале XXI в. // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 3. С. 62–71. DOI: 10.24158/sp.2018.3.12.
2. Гурулева Т. Л. Система образования в Китайской Народной Республике: структура и основные направления развития // Высшее образование в России. 2017. № 7 (214). С. 152–164.
3. Кузнецова В. В., Машкина О. А. Реформирование системы вступительных экзаменов в вузы КНР: традиции и инновации // Государственное управление. Электронный вестник. 2018. № 71. С. 307–328. DOI: 10.24411/2070-1381-2018-00114.
4. Суворова Е. А. Становление системы образования в Китае во второй половине XX в. // Россия и АТР. 2015. № 1 (87). С. 198–204.
5. Davey G., De Lian C., Higgins L. The university entrance examination system in China // Journal of Further and Higher Education. 2007. Vol. 31. № 4. P. 385–396. DOI: 10.1080/03098770701625761.
6. Dello-Iacovo B. Curriculum reform and «Quality Education» in China: An overview // International Journal of Educational Development. 2009. Vol. 29. № 3. P. 241–249. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2008.02.008.

7. Fan H. An Exploration on the Reform of China's Engineering Education under the Background of «Made in China 2025» // *Proceedings of the 2018 ASEE Annual Conference & Exposition*. Salt Lake City, Utah: ASEE Conferences, 2018. 11 p. DOI: 10.18260/1-2--29787.
8. Hayhoe R., Li J., Lin J., Zha Q. Portraits of 21st Century Chinese Universities: In the Move to Mass Higher Education. Hong Kong; Dordrecht: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong; Springer, 2011. xv + 483 p. DOI: 10.1007/978-94-007-2789-2. ISBN: 978-988-1785-23-7.
9. Huang R., Tlili A., Chang T.-W., Zhang X., Nascimbeni F., Burgos D. Disrupted classes, uninterrupted learning during COVID-19 outbreak in China: application of open educational practices and resources // *Smart Learning Environments*. 2020. Vol. 7. Article 19. P. 1–15. DOI: 10.1186/s40561-020-00125-8.
10. Law W.-W. Understanding China's curriculum reform for the 21st century // *Journal of Curriculum Studies*. 2014. Vol. 46. № 3. P. 332–360. DOI: 10.1080/00220272.2014.883431.
11. Ministry of Education of the People's Republic of China. Outline of China's National Plan for Medium- and Long-term Education Reform and Development (2010–2020). Beijing: Ministry of Education, 2010. 51 p.
12. OECD. PISA 2018 Results. Volume I: What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing, 2019. 354 p. DOI: 10.1787/5f07c754-en.
13. Pepper S. Radicalism and Education Reform in 20th-Century China: The Search for an Ideal Development Model. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 610 p. ISBN: 0521496691.
14. Wang A., Chang H. Made in China 2025 Leads Innovative Development of Vocational Education // *Proceedings of the 2019 6th Asia-Pacific Conference on Social Sciences, Humanities (APSSH 2019)*. Francis Academic Press, 2019. P. 735–739. DOI: 10.25236/apssh.2019.149.
15. Yang R. China's strategy for the internationalization of higher education: an overview // *Frontiers of Education in China*. 2014. Vol. 9. № 2. P. 151–162. DOI: 10.1007/BF03397011.

The Chinese education system: theory and methodology of reform

Jusheng Ji

Specialist expert

Belarusian National Technical University

Minsk, Russia

130286115@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 11.02.2026

Accepted 22.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.014(510)

DOI 10.25726/o4924-8297-8091-i

EDN VXEOKA

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article examines the theoretical foundations and methodological approaches to reforming the education system of the People's Republic of China from the 1980s to the present. It analyzes the main areas of modernization in Chinese education, including the transition from an examination-oriented model to a

competency-based paradigm, the integration of traditional Confucian values with modern pedagogical technologies, and strategies for ensuring equal access to quality education in the context of socioeconomic heterogeneity across regions. Particular attention is paid to the conceptual foundations of the reforms, such as the theory of «socialist education with Chinese characteristics» and the methodology for the phased implementation of innovations through pilot programs. Specific examples of successful educational reforms are presented, including the restructuring of the gaokao system, the «211» and «985» programs for the development of world-class universities, and initiatives to digitalize the educational space. The results of the study demonstrate that the Chinese experience of educational reform is characterized by a combination of centralized planning and regional adaptation, which allows for the preservation of cultural identity while achieving global educational standards.

Keywords

Chinese education system, education reform, Gaokao, competency-based approach, Confucian pedagogy, digitalization of education, Chinese educational policy, socialist education theory, pilot educational programs, education quality.

References

1. Van Yan. Reforming the Higher Education System in China in the 20th and Early 21st Centuries // *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*. 2018. No. 3. Pp. 62–71. DOI: 10.24158/spp.2018.3.12.
2. Guruleva T. L. The Education System in the People's Republic of China: Structure and Main Directions of Development // *Higher Education in Russia*. 2017. No. 7 (214). Pp. 152–164.
3. Kuznetsova V. V., Mashkina O. A. Reforming the System of Entrance Exams to Universities in China: Traditions and Innovations // *Public Administration. Electronic Bulletin*. 2018. No. 71. pp. 307–328. DOI: 10.24411/2070-1381-2018-00114.
4. Suvorova E. A. The formation of the education system in China in the second half of the 20th century // *Russia and the Asia-Pacific region*. 2015. No. 1 (87). pp. 198–204.
5. Davey G., De Lian C., Higgins L. The university entrance examination system in China // *Journal of Further and Higher Education*. 2007. Vol. 31. No. 4. P. 385–396. DOI: 10.1080/03098770701625761.
6. Dello-Iacovo B. Curriculum reform and «Quality Education» in China: An overview // *International Journal of Educational Development*. 2009. Vol. 29. No. 3. P. 241–249. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2008.02.008.
7. Fan H. An Exploration on the Reform of China's Engineering Education under the Background of «Made in China 2025» // *Proceedings of the 2018 ASEE Annual Conference & Exposition*. Salt Lake City, Utah: ASEE Conferences, 2018. 11 p. DOI: 10.18260/1-2--29787.
8. Hayhoe R., Li J., Lin J., Zha Q. Portraits of 21st Century Chinese Universities: In the Move to Mass Higher Education. Hong Kong; Dordrecht: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong; Springer, 2011. xv + 483 p. DOI: 10.1007/978-94-007-2789-2. ISBN: 978-988-1785-23-7.
9. Huang R., Tlili A., Chang T.-W., Zhang X., Nascimbeni F., Burgos D. Disrupted classes, undisrupted learning during COVID-19 outbreak in China: application of open educational practices and resources // *Smart Learning Environments*. 2020. Vol. 7. Article 19. P. 1–15. DOI: 10.1186/s40561-020-00125-8.
10. Law W.-W. Understanding China's curriculum reform for the 21st century // *Journal of Curriculum Studies*. 2014. Vol. 46. No. 3. P. 332–360. DOI: 10.1080/00220272.2014.883431.
11. Ministry of Education of the People's Republic of China. Outline of China's National Plan for Medium- and Long-term Education Reform and Development (2010–2020). Beijing: Ministry of Education, 2010. 51 p.
12. OECD. PISA 2018 Results. Volume I: What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing, 2019. 354 p. DOI: 10.1787/5f07c754-en.
13. Pepper S. Radicalism and Education Reform in 20th-Century China: The Search for an Ideal Development Model. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 610 p. ISBN: 0521496691.

14. Wang A., Chang H. Made in China 2025 Leads Innovative Development of Vocational Education // Proceedings of the 2019 6th Asia-Pacific Conference on Social Sciences, Humanities (APSSH 2019). Francis Academic Press, 2019. P. 735–739. DOI: 10.25236/apssh.2019.149.
15. Yang R. China's strategy for the internationalization of higher education: an overview // Frontiers of Education in China. 2014. Vol. 9. № 2. P. 151–162. DOI: 10.1007/BF03397011.

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проблема отбора и структурирования научных знаний для школы в дидактике М. Н. Скаткина и вызовы междисциплинарности в современном куррикулуме

Людмила Александровна Паршутина

Кандидат педагогических наук, заместитель директора, заведующая лабораторией психологических основ дидактики и методики преподавания

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований

Москва, Россия

parshutina@fncpmi.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 13.03.2026

Принята 23.04.2026

Опубликована 30.05.2026

УДК 37.013

DOI 10.25726/i8979-1673-9283-i

EDN DKQJGC

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена анализу дидактической концепции М.Н. Скаткина в контексте отбора и структурирования содержания школьного образования и ее соотносению с современными требованиями междисциплинарной интеграции в куррикулуме. Цель работы – выявить эвристический потенциал и ограничения культурологической теории содержания образования (Скаткин – Лернер – Краевский) при проектировании междисциплинарных программ, а также определить концептуальные точки напряжения между предметоцентрической структурой отечественной школы и запросами на целостное освоение сложных социокультурных феноменов. Методологически исследование опирается на историко-педагогический анализ первоисточников, сравнительный анализ российских и зарубежных подходов к конструированию куррикулума, а также контент-анализ нормативных и программных документов (ФГОС 2021–2022, Федеральные образовательные программы 2023). Установлено, что четырехкомпонентная модель содержания, разработанная в научной школе М.Н. Скаткина, сохраняет потенциал для надпредметного проектирования, однако механизм ее перевода в дисциплинарную сетку учебного плана систематически блокирует интеграционные решения. Показано, что за рубежом проблема решается через реконтекстуализацию куррикулума на уровне «больших идей» и сквозных компетенций, тогда как в отечественной системе преобладает формально-предметная дифференциация. Обосновано, что продуктивным направлением является разработка допредметного уровня содержания, не разделенного по дисциплинам, о необходимости которого М.Н. Скаткин указывал в своих поздних работах. Результаты вносят вклад в теорию содержания образования и могут быть использованы при модернизации школьных программ.

Ключевые слова

содержание образования, дидактика М.Н. Скаткина, междисциплинарность, куррикулум, отбор знаний, предметность обучения, культурологическая концепция.

Введение

Проблематика отбора научных знаний для включения в школьную программу стоит на пересечении дидактики, философии образования и образовательной политики. Каждая эпоха формулирует этот вопрос по-своему: от дискуссий между формализмом и материализмом в XIX веке до компетентностного поворота начала XXI столетия. Тем не менее фундаментальная трудность остается неизменной – объем научного знания нарастает экспоненциально, а ресурс школьного времени конечен, что вынуждает проектировщиков содержания непрерывно решать задачу редукции без критического обеднения образовательного результата. Именно этой задаче посвятил значительную часть своей научной деятельности М.Н. Скаткин, сформулировавший вместе с И.Я. Лернером и В.В. Краевским культурологическую концепцию содержания образования, в рамках которой знания, способы деятельности, опыт творчества и эмоционально-ценностное отношение составляют четыре взаимосвязанных компонента (Лернер, 1981). Эта теоретическая рамка на протяжении десятилетий определяла логику конструирования программ и учебников в советской, а затем российской школе, задавая критерии отбора через соотнесение с целями всестороннего развития личности (Скаткин, 1981).

В последние годы дискуссия о содержании образования приобрела новый импульс. Введение обновленных Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС 2021-2022) и федеральных основных образовательных программ (ФООП, 2023) обострило вопрос о соотношении единства и вариативности учебного материала, а также о месте метапредметных результатов в архитектуре куррикулума (Журавлева, 2023; Заграничная, 2023). Параллельно в профессиональном сообществе активизировалась рефлексия относительно самого понятийного аппарата: отмечается, что российская дидактическая традиция оперирует концептом «содержание образования», тогда как международный исследовательский дискурс построен вокруг категории «куррикулум», которая значительно шире и включает процессуальные, институциональные и оценочные измерения (Федоров, 2023). Разрыв между этими традициями затрудняет сравнительный анализ и заимствование успешных решений.

Одновременно глобальный контекст задает запрос на междисциплинарное обучение. Обзорные исследования 2024 года, охватывающие практику K-12, фиксируют устойчивый рост интереса к интеграции гуманитарных, естественнонаучных и социальных дисциплин – особенно вне форматов STEM и CLIL, которые уже имеют обширную эмпирическую базу (Novis-Deutsch, 2024). Тем не менее реальное внедрение междисциплинарных подходов наталкивается на структурные барьеры: монодисциплинарную подготовку педагогов, предметную сетку учебных планов, систему экзаменов, привязанную к отдельным предметам (Mirbahai, 2024). Эмпирические данные из PNAS показывают, что, хотя университеты декларируют междисциплинарность, фактический уровень интеграции знаний в учебных курсах значительно ниже заявленного, а реальные эффекты на рынке труда связаны именно с практикой интеграции, а не с декларацией (Han, 2023).

Российское педагогическое сообщество не осталось в стороне от этих тенденций. Введение концепции «постиндустриальной школы», исследования реконтекстуализации содержания при переходе от нормативного уровня к учительским практикам, а также анализ BANI-мира и феномена постправды как факторов обновления дидактической концепции – все это указывает на формирование нового проблемного поля (Федоров и др., 2021). Тем не менее связь между классическим дидактическим наследием и современными вызовами междисциплинарности остается мало изученной: работы, посвященные Скаткину, как правило, носят историко-биографический характер, а исследования междисциплинарности разворачиваются преимущественно вне отечественной дидактической традиции.

Цель настоящего исследования – проанализировать принципы отбора и структурирования научных знаний, сформулированные в дидактике М.Н. Скаткина, с позиций их применимости к проектированию междисциплинарного содержания в современном школьном куррикулуме, а также выявить точки конвергенции и расхождения между культурологической теорией содержания образования и актуальными моделями интеграции знаний (Big Ideas, сквозные компетенции, трансдисциплинарные дни).

Задачи: 1) реконструировать систему критериев отбора содержания в научной школе Скаткина–Лернера–Краевского; 2) сопоставить ее с подходами к структурированию куррикулума в зарубежных образовательных системах (Финляндия, Шотландия, Сингапур); 3) определить структурные ограничения, блокирующие реализацию междисциплинарного потенциала отечественной дидактической теории; 4) предложить концептуальные ориентиры для допредметного уровня содержания.

Материалы и методы исследования

Исследование построено на сочетании историко-педагогического анализа, сравнительного анализа и контент-анализа. На первом этапе проведена систематизация работ М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера и В.В. Краевского, опубликованных в 1975–1986 гг., с целью реконструкции критериальной базы отбора содержания, а также привлечены публикации продолжателей научной школы (И.М. Осмоловская, Е.О. Иванова, Л.М. Перминова), отражающие ее эволюцию до 2025 года. На втором этапе выполнен сравнительный анализ нормативных документов четырех образовательных систем: российский ФГОС и ФООП (2021–2023), финский национальный куррикулум (2014, обновлен 2020), шотландский Curriculum for Excellence (обновление 2024) и сингапурский Curriculum Framework (ревизия 2023). Единицами сравнения выступали принципы отбора содержания, механизмы междисциплинарной интеграции и уровни проектирования программ. На третьем этапе проведен контент-анализ 42 публикаций из баз Scopus, Web of Science и РИНЦ за 2020–2025 гг. по запросам «content selection + curriculum + interdisciplinarity», «содержание образования + междисциплинарность». Отбирались эмпирические и теоретические работы, непосредственно касающиеся проблематики конструирования содержания школьного образования с элементами интеграции. Временные рамки исследования охватывают период с 1975 года (выход второго издания «Дидактики средней школы» под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина) до конца 2025 года.

Результаты и обсуждение

Обращение к первоисточникам позволяет установить, что Скаткин и Лернер формулировали более десяти принципов отбора содержания, осознавая при этом их ограниченную инструментальность – указание общего направления без прямого перевода в конкретный учебный материал (Дидактика средней школы, 1975). Реконструкция системы критериев на основе текстов 1975–1986 гг. и их позднейших интерпретаций позволила выделить три уровня оснований отбора (табл. 1).

Таблица 1. Уровни критериев отбора содержания образования в концепции Скаткина–Лернера–Краевского

Уровень	Критерии	Функция
Социально-целевой	Соответствие целям всестороннего развития; отражение потребностей общества и личности; обеспечение воспроизводства и развития культуры	Определяет вектор и масштаб содержания
Собственно дидактический	Научность; доступность; систематичность; единство теории и практики; соответствие возрастным возможностям; полнота представленности четырех компонентов	Задаёт внутреннюю структуру и логику содержания
Технологический	Реализуемость через учебный предмет и учебник; наличие аппарата усвоения;	Обеспечивает переход от теоретической модели к учебным материалам

	возможность результатов	контроля	

Принципиально важно, что четырехкомпонентная модель (знания – способы деятельности – опыт творчества – эмоционально-ценностное отношение) задумывалась как надпредметная конструкция: ее компоненты должны присутствовать в каждом учебном предмете, но определяются не дисциплинарной логикой, а логикой культуры как целого (Осмоловская, 2020). М.Н. Скаткин указывал, что на теоретическом уровне существует допредметное содержание, которое затем дифференцируется по учебным дисциплинам, однако именно допредметный уровень обеспечивает целостность образовательного опыта (Скаткин, 1981). В поздних работах он относил проблему отбора базисного содержания образования к числу нерешенных задач дидактики, что зафиксировано как часть его «научного завещания» (Осмоловская, 2015).

Анализ показывает, что система критериев была выстроена для ситуации, когда наука развивалась преимущественно в дисциплинарных рамках, а школьный предмет выступал прямой проекцией соответствующей научной области. Соотношение «одна наука — один предмет» обеспечивало относительную прозрачность отбора: критерий научности означал соответствие актуальному состоянию данной дисциплины, систематичность – воспроизведение логики данной науки на доступном уровне. Между тем развитие наук во второй половине XX века и особенно в XXI столетии существенно изменило ситуацию: появились области знания, принципиально не вмещающиеся в границы одной дисциплины (экология, науки о данных, когнитивистика, исследования устойчивого развития). Критерий научности в таком контексте становится проблематичным: если знание по определению междисциплинарно, то какому предмету оно «принадлежит» в учебном плане?

Исследования, выполненные продолжателями научной школы М.Н. Скаткина, зафиксировали важный механизм: характер предметности обучения определяет процедуру отбора содержания, и при различных дидактических подходах эта процедура принципиально различна (Предметность обучения..., 2012). Иначе говоря, предметность не есть нечто раз навсегда данное – она может быть когнитивно-ориентированной (ведущий компонент – знания) или деятельностно-ориентированной (ведущий компонент — способы деятельности). Этот тезис открывает пространство для построения одного и того же предмета по-разному, в зависимости от избранной предметности. Однако в практике российской школы предметность остается жестко привязанной к дисциплинарной структуре: физика, химия, биология и т. д. конституируются как автономные единицы учебного плана с собственными программами, учебниками и экзаменами.

Контент-анализ нормативных документов (ФГОС ООО 2021, ФООП 2023) показал, что метапредметные результаты зафиксированы на уровне стандарта, однако механизм их достижения не проработан на уровне предметных программ. Сопоставление российской модели с зарубежными аналогами (табл. 2) выявляет структурные различия в архитектуре куррикулума.

Таблица 2. Механизмы междисциплинарной интеграции в куррикулумах четырех стран

Параметр	Россия (ФГОС/ФООП)	Финляндия	Шотландия (CfE)	Сингапур
Единица интеграции	Метапредметные результаты (УУД)	Phenomenon-based learning modules	Interdisciplinary learning (IDL) как обязательный компонент	Big Ideas внутри предметов
Обязательность	Декларативная	Минимум 1 модуль/год	Обязательна на всех ступенях	Встроена в рамку предметов
Уровень проектирования	Федеральный (стандарт), школьный (программа)	Муниципальный + школьный	Национальный (рамка) + школьный	Национальный (силлабус)

Оценивание	По предметам, метапредметные — через предметные	Формативное, портфолио	Формативное + summative (senior phase)	Интегрировано в предметные экзамены
Связь с теорией содержания	Культурологическая (Скаткин — Лернер)	Конструктивизм + феноменология	Know-Do-Understand	Дисциплинарные ядра + навыки XXI в.

Данные таблицы 2 фиксируют ключевое расхождение: российская система вводит междисциплинарность через «надстройку» (метапредметные результаты), не меняя «базис» (предметную сетку), тогда как финская и шотландская модели закладывают интеграцию на уровне структуры учебного времени и оценивания. Шотландский куррикулум, переживающий цикл обновления в 2024 году, движется к модели Know – Do – Understand, где содержание организовано вокруг крупных концептуальных узлов, а не вокруг линейного наращивания предметных знаний (Education Scotland, 2024).

Концепция реконтекстуализации, разработанная на основе идей Б. Бернштейна и адаптированная к российскому контексту, позволяет увидеть многоуровневую конструкцию содержания: запланированный куррикулум (что должны учить), реализованный (что реально происходит в классе) и достигнутый (что проверяют и оценивают) (Баженов, 2022). Эмпирические данные свидетельствуют о систематических трансформациях содержания при переходе между этими уровнями, и именно на границах переходов происходит элиминация междисциплинарных элементов. Даже если стандарт декларирует интеграцию, учебник структурирован предметно, а экзамен привязан к дисциплине, что объективно подталкивает учителя к монодисциплинарной стратегии.

Анализ 42 публикаций из базы Scopus и РИНЦ позволил систематизировать барьеры междисциплинарной интеграции по группам (табл. 3).

Таблица 3. Барьеры междисциплинарной интеграции в школьном куррикулуме (по данным обзора публикаций, 2020–2025)

Группа барьеров	Проявления	Частота упоминания (n=42)
Институциональные	Предметная сетка учебного плана; аттестация по предметам; логика тарификации учителей	38 (90,5%)
Профессиональные	Монодисциплинарная подготовка педагогов; дефицит навыков командного проектирования	31 (73,8%)
Эпистемологические	Отсутствие консенсуса по определению «междисциплинарности»; размытость границ между multi-, inter- и transdisciplinarity	27 (64,3%)
Оценочные	Невозможность стандартизированной проверки интегративных результатов; несоответствие форматов ЕГЭ/ОГЭ	24 (57,1%)

Теоретико-дидактические	Неразработанность допредметного уровня содержания; отсутствие критериев отбора междисциплинарного материала	19 (45,2%)

Показательно, что теоретико-дидактическая группа барьеров, непосредственно связанная с наследием М.Н. Скаткина, упоминается реже прочих – не потому, что она менее значима, а потому, что большинство авторов фокусируются на более «видимых» институциональных и профессиональных проблемах. Между тем именно отсутствие разработанного допредметного уровня содержания, о котором М.Н. Скаткин говорил как о нерешенной задаче, делает все прочие барьеры устойчивыми: без теоретического обоснования того, что именно подлежит интеграции на надпредметном уровне, любые организационные решения (трансдисциплинарные дни, проектные модули, тематические недели) остаются ситуативными и не выстраиваются в системную логику.

Переоценка модели Скаткина – Лернера через призму современных вызовов выявляет неиспользованный ресурс. Четырехкомпонентная структура по своей природе не привязана к конкретной дисциплине и задает универсальные требования к любому образовательному содержанию. Сравнение этой модели с актуальными зарубежными рамками обнаруживает неожиданные корреляции (табл. 4).

Таблица 4. Сопоставление четырехкомпонентной модели содержания с современными рамками

Компонент по Скаткину – Лернеру	Аналог в Know – Do – Understand (Шотландия, 2024)	Аналог в 21st Century Competencies (Сингапур)	Аналог в Big Ideas (Канада, Британская Колумбия)
Знания	Know (substantive + procedural knowledge)	Core knowledge domains	Content standards
Способы деятельности	Do (skills, processes)	Cognitive and practical competencies	Curricular competencies
Опыт творческой деятельности	Understand (deep conceptual understanding)	Inventive thinking	Big Ideas как концептуальные обобщения
Эмоционально-ценностное отношение	Частично – в Values and Dispositions	Values (respect, responsibility, resilience, integrity, care, harmony)	Первые народы – принципы учения

Сопоставление показывает, что отечественная модель по уровню теоретической проработки не уступает зарубежным аналогам, а в ряде аспектов (эксплицитное выделение опыта творчества как самостоятельного компонента) превосходит их. Ключевое различие лежит не в теории, а в механизмах реализации: зарубежные системы операционализируют подобные модели через конкретные форматы учебного времени (phenomenon-based modules, IDL projects), тогда как российская система ограничивается стандартизацией результатов без стандартизации процессов их достижения.

Идея допредметного содержания, высказанная М.Н. Скаткиным и развитая в работах И.М. Осмоловской, Е.О. Ивановой и их коллег (Иванова, 2020), предполагает формирование содержания, которое «в свернутом виде вбирает в себя специфику, состав и структуру» образовательного материала до его разведения по предметам (Предметность обучения..., 2012). Анализ позволяет предложить систему критериев отбора допредметного содержания, расширяющую классическую модель (табл. 5).

Таблица 5. Критерии отбора допредметного (междисциплинарного) содержания: дополнение к системе Скаткина

Критерий	Содержание	Отношение к классической системе
Проблемная релевантность	Содержание должно соответствовать реальным комплексным проблемам (экологическим, социальным, технологическим), не решаемым средствами одной дисциплины	Развитие критерия соответствия потребностям общества
Эпистемическая гетерогенность	Материал должен требовать привлечения методов и понятий минимум двух дисциплин для полноценного освоения	Новый критерий, отсутствующий в классической системе
Трансферабельность	Освоенные способы деятельности должны быть применимы в различных предметных контекстах	Развитие критерия единства теории и практики
Концептуальная емкость	Содержание должно быть организовано вокруг «больших идей», допускающих различную дисциплинарную конкретизацию	Операционализация идеи допредметного уровня
Верифицируемость результатов	Образовательные результаты должны оцениваться через интегративные форматы (проекты, кейсы, портфолио)	Развитие технологического уровня критериев

Предложенная система не заменяет, а дополняет классические критерии: социально-целевые и собственно дидактические основания (научность, доступность, систематичность) продолжают действовать, но дополняются требованиями, специфичными для содержания, принципиально выходящего за пределы одной дисциплины. Существенно, что критерий эпистемической гетерогенности отсекает псевдоинтеграцию – случаи, когда «междисциплинарный» модуль фактически представляет собой механическое сложение фрагментов из разных предметов без действительной интеллектуальной связи между ними (мультидисциплинарность вместо интердисциплинарности) (Novis-Deutsch, 2024).

Для оценки реального присутствия междисциплинарных элементов в нормативных документах выполнен контент-анализ федеральных рабочих программ по шести предметам основного общего образования (табл. 6).

Таблица 6. Междисциплинарные элементы в федеральных рабочих программах ООО (2023): контент-анализ

Предмет	Количество тематических единиц	Единицы с эксплицитной межпредметной связью	Доля (%)	Тип связи (преобладающий)
Физика (7–9 кл.)	58	12	20,7	Математический аппарат; привлечение данных химии
Биология (5–9 кл.)	72	9	12,5	Химические основы процессов; экологические задачи
История (5–9 кл.)	84	7	8,3	География; обществознание (контекст)
Литература (5–9 кл.)	67	5	7,5	Исторический контекст произведений
Математика (5–9 кл.)	91	4	4,4	Прикладные задачи из физики, экономики
Обществознание (6–9 кл.)	53	11	20,8	История; география; правовые вопросы

Данные свидетельствуют о крайне неравномерном распределении интеграционных элементов. Физика и обществознание демонстрируют относительно высокую долю межпредметных связей (порядка 20%), тогда как математика – наименьшую (4,4%), что парадоксально, учитывая ее роль как языка естественных наук. При этом абсолютное большинство зафиксированных связей носит инструментальный характер (использование математического аппарата, привлечение фактов из смежной области как иллюстрации), а не интегративный (совместная работа с проблемой, требующей синтеза дисциплинарных перспектив). Ни одна из проанализированных программ не содержит специально спроектированных междисциплинарных модулей с общими для нескольких предметов образовательными результатами. Это подтверждает тезис о том, что механизм перевода надпредметных деклараций стандарта в предметные программы систематически элиминирует интеграционное содержание.

Обращает на себя внимание разрыв между уровнем стандарта и уровнем программ. ФГОС ООО (2021) фиксирует 14 метапредметных результатов, среди которых – способность к интеграции информации из различных источников, работа с противоречивыми данными, применение знаний в новых ситуациях. Однако федеральные рабочие программы не содержат конкретных единиц содержания, целенаправленно формирующих эти результаты через взаимодействие предметных областей. Фактически метапредметность остается «побочным продуктом» предметного обучения, а не его целевым компонентом – ситуация, которую М.Н. Скаткин квалифицировал бы как нарушение принципа целостности содержания образования.

Этот вывод резонирует с результатами зарубежных исследований: недавний скопинг-обзор инициатив в области междисциплинарного обучения в гуманитарных и социальных предметах К-12 констатирует, что большинство таких инициатив являются локальными проектами педагогов и руководителей школ, а не элементами системной образовательной политики, хотя в ряде стран

(Финляндия, Гонконг, Сингапур, ЮАР) наблюдается движение к институционализации (Novis-Deutsch et al., 2024). В российском случае аналогичных институциональных решений на уровне ФООП не зафиксировано, что позволяет говорить о структурном запаздывании. При этом теоретический инструментарий для проектирования допредметного содержания в отечественной дидактике наличествует – проблема состоит в отсутствии политической воли и организационных механизмов его применения.

Заключение

Проведенное исследование позволяет зафиксировать ряд значимых результатов. Культурологическая теория содержания образования, разработанная в научной школе Скаткина–Лернера–Краевского, содержит неиспользованный потенциал для проектирования междисциплинарного содержания: четырехкомпонентная модель по своей архитектуре надпредметна и допускает организацию материала вокруг комплексных проблем, а не только вокруг дисциплинарных структур. Сравнение с современными зарубежными рамками (Know – Do – Understand, Big Ideas, 21st Century Competencies) обнаруживает типологическое сходство, что свидетельствует о фундаментальном характере выделенных компонентов. Отечественная модель эксплицитно включает опыт творческой деятельности как самостоятельный компонент – элемент, не всегда прямо артикулированный в зарубежных аналогах, хотя имплицитно присутствующий в их проектной и проблемно-ориентированной логике.

Вместе с тем зафиксирован устойчивый разрыв между теоретическим уровнем (где надпредметность обоснована) и нормативно-практическим (где доминирует предметная структура). ФГОС 2021 и ФООП 2023 декларируют метапредметные результаты, однако федеральные рабочие программы не содержат целенаправленно спроектированных единиц содержания для их достижения через интеграцию предметных областей. Доля тематических единиц с эксплицитными межпредметными связями варьирует от 4,4% (математика) до 20,8% (обществознание), причем преобладает инструментальный тип связей (привлечение аппарата или фактов из смежной области), а не интегративный (совместное решение проблемы на стыке дисциплин). Этот результат коррелирует с данными о реконтекстуализации содержания: при переходе от уровня стандарта к уровню программы, а затем к учительским практикам, междисциплинарные элементы последовательно редуцируются.

Анализ барьеров показал, что наряду с институциональными (предметная сетка, система аттестации) и профессиональными (монодисциплинарная подготовка педагогов) ограничениями, существенную роль играет теоретико-дидактический дефицит — неразработанность допредметного уровня содержания, о необходимости которого Скаткин указывал в своем «научном завещании». Предложенная в работе система критериев отбора допредметного содержания (проблемная релевантность, эпистемическая гетерогенность, трансферабельность, концептуальная емкость, верифицируемость) представляет собой попытку операционализировать эту идею, расширив классическую критериальную базу с учетом специфики знания, принципиально выходящего за рамки одной дисциплины. Критерий эпистемической гетерогенности играет при этом ключевую роль: он позволяет отличить подлинную интердисциплинарность от мультидисциплинарной рядоположности, при которой предметные фрагменты размещаются рядом, но не взаимодействуют.

Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются: (а) эмпирическая апробация предложенных критериев при проектировании пилотных междисциплинарных модулей в школах; (б) разработка интегративных форматов оценивания, совместимых с действующей системой аттестации; (в) сравнительное изучение моделей подготовки педагогов к междисциплинарной работе в системах, где такая подготовка институционализирована (Финляндия, Нидерланды). Тенденция к расширению исследовательского поля дидактики за пределы классических предметных рамок, фиксируемая рядом авторов, получает в настоящей работе содержательное подкрепление: движение от дисциплинарной к проблемно-ориентированной архитектуре содержания — не отказ от наследия Скаткина, а его закономерное развитие в изменившихся условиях.

Список литературы

1. Баженов О.А. Реконтекстуализация в системе подходов к изучению содержания школьного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 6(88). С. 19-32.
2. Дидактика средней школы. Под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. 2-е изд. М.: Просвещение, 1975. 303 с.
3. Журавлева О.Н., Федоров О.Д., Александрова С.В. Образование в эпоху постправды: контуры дидактической концепции // Сибирский учитель. 2023. № 2(147). С. 10-17.
4. Заграничная Н.А., Паршутин Л.А., Пентин А.Ю., Теремов А.В. Достижение метапредметных результатов в рамках изучения предметов естественно-научного блока (основное общее образование): методические рекомендации. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 136 с.
5. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Изменение исследовательского поля современной дидактики // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2021. Т. 15. № 1. С. 68-76.
6. Иванова С.В. Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2012. 160 с.
7. Краснова Л.А. Отражение научного знания в содержании школьного образования // Педагогика. 2014. № 4. С. 20-23.
8. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
9. Осмоловская И.М. Дидактические идеи М.Н. Скаткина и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4(25). С. 18-30.
10. Осмоловская И.М. Дидактика: от классики к современности: моногр. М.; СПб.: Нестор-История, 2020. 248 с.
11. Предметность обучения в школьном образовательном процессе: колл. моногр. Под ред. Е.О. Ивановой, И.М. Осмоловской. М.: ИТИП РАО, 2012. 384 с.
12. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования: проблемы и перспективы. М.: Знание, 1981. 96 с.
13. Федоров О.Д. Содержание образования и куррикулум: что общего и в чем различие? (Концептуальная карта понятия «куррикулум») // Методист. 2023. № 10. С. 2-6.
14. Федоров О.Д., Баженов О.А., Галаяев Н.Р. Постиндустриальная школа: педагогика, дидактика, методика // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1. № 5(78). С. 153-176.
15. Ченцова А.А., Авдеенко Н.А. Теоретические основания для сравнительного анализа учебных программ по словесности: обзор зарубежных подходов // Вопросы образования. 2023. № 1. С. 246-272.
16. Education Scotland. Curriculum Improvement Cycle: Towards an Evolved Technical Framework. Discussion Paper. Edinburgh, 2024. 48 p.
17. Han S., Borkenhagen C., Bearman P.S. Interdisciplinary college curriculum and its labor market implications // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2023. Vol. 120. № 43. Art. e2221915120.
18. Mirbahai L. Designing an interdisciplinary health course: a qualitative study of undergraduate students' experience of interdisciplinary curriculum design and learning experiences // Journal of medical education and curricular development. 2024. Vol. 11.
19. Novis-Deutsch N., Cohen A., Net-Shafir B. Interdisciplinary teaching and learning at the K-12 level in the humanities, arts and social sciences: a scoping review // Educational research review. 2024. Vol. 44. Art. 100619.

Problem of selecting and structuring scientific knowledge for school in M. N. Skatkin's didactics and challenges of interdisciplinarity in modern curriculum

Lyudmila A. Parshutina

Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director, Head of the Laboratory of Psychological Foundations of Didactics and Teaching Methods
Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research
Moscow, Russia
parshutina@fncpmi.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 13.03.2026

Accepted 23.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 37.013

DOI 10.25726/i8979-1673-9283-i

EDN DKQJGC

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article analyzes M. N. Skatkin's didactic concept in the context of selecting and structuring the content of school education and correlating it with contemporary requirements for interdisciplinary integration in the curriculum. The purpose of the study is to identify the heuristic potential and limitations of the cultural theory of educational content (Skatkin, Lerner, Kraevsky) in designing interdisciplinary programs, as well as to determine conceptual tensions between the subject-centered structure of the Russian school and demands for holistic mastery of complex sociocultural phenomena. Methodologically, the study relies on historical and pedagogical analysis of primary sources, comparative analysis of Russian and foreign approaches to curriculum construction, and content analysis of regulatory and program documents. It is established that the four-component model of content developed in M. N. Skatkin's scientific school retains potential for supra-subject design, but the mechanism for translating it into the disciplinary grid of the curriculum systematically blocks integrative solutions. It is shown that abroad this problem is addressed through curriculum recontextualization at the level of big ideas and cross-cutting competencies, whereas the Russian system is dominated by formal subject differentiation. The article substantiates the productive direction of developing a pre-subject level of content, not divided by disciplines, the need for which M. N. Skatkin pointed out in his later works. The results contribute to the theory of educational content and can be used in modernizing school curricula.

Keywords

educational content, M.N. Skatkin's didactics, interdisciplinarity, curriculum, knowledge selection, subjectness of learning, cultural concept.

References

1. Bazhenov O.A. Recontextualization in the system of approaches to the study of school education content // Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1. № 6(88). pp. 19-32.
2. Didactics of secondary school / ed. by M.A.Danilov, M.N.Skatkin. 2nd ed. M.: Education, 1975. 303 pp.
3. Zhuravleva O.N., Fedorov O.D., Aleksandrova S.V. Education in the post-truth era: contours of the didactic concept // Siberian teacher. 2023. № 2(147). pp. 10-17.

4. Zagranichnaya N.A., Parshutina L.A., Pentin A.Yu., Teremov A.V. Achievement of metasubject results in the study of subjects of the natural science block (basic general education): methodological recommendations. M.: Institute for education development strategy, 2023. 136 pp.
5. Ivanova E.O., Osmolovskaya I.M. Changing the research field of modern didactics // Human science: humanities research. 2021. Vol. 15. № 1. pp. 68-76.
6. Ivanova S.V. Problems of development of didactic systems: a philosophical and methodological context. M.: Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, 2012. 160 pp.
7. Krasnova L.A. Reflection of scientific knowledge in the content of school education // Pedagogy. 2014. № 4. pp. 20-23.
8. Lerner I.Ya. Didactic foundations of teaching methods. M.: Pedagogy, 1981. 186 pp.
9. Osmolovskaya I.M. Didactic ideas of M.N. Skatkin and their development // Domestic and foreign pedagogy. 2015. № 4(25). pp. 18-30.
10. Osmolovskaya I.M. Didactics: from classics to modernity: monograph. M.; SPeb.: Nestor-History, 2020. 248 pp.
11. Subjectness of learning in the school educational process: coll. monograph. Ed. by E.O. Ivanova, I.M. Osmolovskaya. M.: ITIP RAO, 2012. 384 pp.
12. Skatkin M.N., Kraevsky V.V. Content of general secondary education: problems and prospects. M.: Knowledge, 1981. 96 pp.
13. Fedorov O.D. Educational content and curriculum: what is common and what is the difference? (A conceptual map of the concept of curriculum) // Methodologist. 2023. № 10. pp. 2-6.
14. Fedorov O.D., Bazhenov O.A., Galyaviev N.R. Postindustrial school: pedagogy, didactics, methodology // Domestic and foreign pedagogy. 2021. Vol. 1. № 5(78). pp. 153-176.
15. Chentsova A.A., Avdeenko N.A. Theoretical foundations for comparative analysis of literature curricula: a review of foreign approaches // Educational studies. 2023. № 1. pp. 246-272.
16. Education Scotland. Curriculum improvement cycle: towards an evolved technical framework. Discussion paper. Edinburgh, 2024. 48 pp.
17. Han S., Borkenhagen C., Bearman P.S. Interdisciplinary college curriculum and its labor market implications // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2023. Vol. 120. № 43. Art. e2221915120.
18. Mirbahai L. et al. Designing an interdisciplinary health course: a qualitative study of undergraduate students' experience of interdisciplinary curriculum design and learning experiences // Journal of medical education and curricular development. 2024. Vol. 11.
19. Novis-Deutsch N., Cohen A., Net-Shafir B. Interdisciplinary teaching and learning at the K-12 level in the humanities, arts, and social sciences: a scoping review // Educational research review. 2024. Vol. 44. Art. 100619.

Влияние достижений современной физики биологии и экологии на развитие представлений о человеке обществе и государстве в рамках курса концепций современного естествознания

Юрий Михайлович Бабин

Кандидат философских наук, профессор кафедры Философии
Академия государственной противопожарной службы МЧС России
Москва, Россия
urii-box@rambler.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.03.2026

Принята 16.04.2026

Опубликована 30.05.2026

УДК 50.1

DOI 10.25726/m8283-3836-2735-i

EDN XJFRBE

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Современные достижения в области искусственного интеллекта радикально трансформируют подходы к изучению сложных биологических систем, в частности через применение глубоких нейронных сетей для предсказания пространственной структуры белковых молекул на основе их аминокислотных последовательностей, что открывает новые перспективы в понимании функциональных аспектов протеомики и взаимодействий на молекулярном уровне. Интеграция сверточных и трансформерных архитектур в рамках продвинутых алгоритмов обеспечивает высокую точность моделирования внутримолекулярных взаимодействий, включая водородные связи, гидрофобные эффекты и электростатические силы, что позволяет выявлять функциональные домены, потенциальные сайты связывания лигандов и аллостерические регуляторные центры с минимальными затратами на трудоемкое экспериментальное исследование кристаллографическими или спектроскопическими методами. Особое внимание в анализе уделяется механизмам обучения на обширных наборах структурных данных, аккумулированных с помощью рентгеноструктурного анализа, ядерного магнитного резонанса и криоэлектронной микроскопии, где оптимизация функций потерь через техники регуляризации и аугментации данных способствует минимизации ошибок в предсказании третичной, четвертичной структур, а также динамических переходов между конформациями. Обсуждаются вызовы, связанные с обобщением моделей на ранее не охваченные белковые семейства, включая учет эволюционно консервативных мотивов, посттрансляционных модификаций и влияния растворителя на стабильность фолдинга в условиях физиологических температур и pH. Развитие мультимодальных подходов, объединяющих последовательностные данные с информацией о физико-химических свойствах аминокислот, энергетических профилях и коэволюционных сигналах из множественных выравниваний последовательностей, демонстрирует значительное повышение производительности по сравнению с традиционными методами гомологического моделирования и ab initio расчетами. В контексте фармакологического дизайна и разработки биотехнологических продуктов такие технологии существенно ускоряют процесс виртуального скрининга потенциальных терапевтических агентов, способствуя идентификации соединений с высокой аффинностью, селективностью и оптимальными фармакокинетическими характеристиками к целевым протеинам, вовлеченным в патогенез нейродегенеративных, онкологических и инфекционных заболеваний. Анализ ограничений текущих моделей подчеркивает необходимость учета контекстно-зависимых факторов, таких как шаперон-медиированный фолдинг, взаимодействие с мембранами и влияние клеточной crowding на кинетику

сворачивания. Перспективы дальнейшего совершенствования связаны с внедрением генеративных adversarial сетей и диффузионных моделей, способных не только предсказывать существующие структуры, но и конструировать de novo белковые последовательности с заранее заданными каталитическими или структурными свойствами, что открывает широкие горизонты для синтетической биологии, дизайна ферментов и создания новых материалов на белковой основе. Представленные концепции и аналитические выводы иллюстрируют, как комбинация вычислительных парадигм машинного обучения с экспериментальной валидацией через методы биофизики формирует прочную основу для прорывных открытий в молекулярной медицине и биотехнологии, предоставляя специалистам эффективный инструмент для быстрой оценки релевантности детальных исследований в этой динамично развивающейся области междисциплинарной науки, определения ключевых инноваций в методологии и принятия обоснованного решения относительно необходимости обращения к полному тексту для получения углубленного понимания технических деталей и потенциальных приложений.

Ключевые слова

концепции современного естествознания, междисциплинарные связи, синергетика, нейробиология, устойчивое развитие.

Введение

Современное естествознание переживает период глубокой трансформации, связанной с накоплением фундаментальных знаний в физике, биологии и экологии, которые существенно меняют устоявшиеся представления о природе человека, механизмах функционирования общества и принципах государственного управления. Курс «Концепции современного естествознания» (КСЕ), занимающий особое место в системе высшего образования, призван формировать у студентов целостную естественнонаучную картину мира и развивать способность к междисциплинарному мышлению (Степин, 2002). Дисциплина исторически выполняла интегрирующую функцию, однако стремительное обновление научного знания в начале XXI века потребовало существенного пересмотра содержания и дидактических подходов к ее преподаванию. Открытия в области квантовой механики, нейробиологии, генетики, экосистемной экологии и теории сложных систем порождают новые метафоры и концептуальные рамки, которые проникают в гуманитарное знание и трансформируют понимание социальных процессов (Мамбетакунов, 2017). В этих условиях от преподавателя курса КСЕ требуется не просто трансляция научных фактов, но умение выстраивать мосты между естественнонаучным и социально-гуманитарным знанием, демонстрируя студентам, каким образом достижения точных и естественных наук влияют на осмысление природы человеческой личности, общественных институтов и государственных механизмов.

Физика как фундаментальная наука задает базовые представления о структуре материи, пространства и времени, и каждый крупный парадигмальный сдвиг в физическом знании неизбежно влечет за собой изменения в философской антропологии и социальной теории. Механистическая картина мира Ньютона породила представление о государстве как о «часовом механизме», в котором каждый элемент выполняет предзаданную функцию (Голубева, 1999). Термодинамика привнесла понятия энтропии и необратимости, заставив по-новому осмыслить проблему деградации социальных систем. Квантовая механика с принципом неопределенности и явлением запутанности частиц поставила под сомнение линейный детерминизм в описании сложных систем, включая социальные (Горбачев, 2001). Синергетика и теория диссипативных структур И. Пригожина продемонстрировали, что порядок может самопроизвольно возникать из хаоса, что оказалось чрезвычайно продуктивной аналогией для описания процессов самоорганизации в обществе и государстве (Федорович, 2002). Все эти концептуальные сдвиги находят отражение в содержании курса КСЕ и требуют от педагогов высшей школы постоянного обновления методических подходов к их изложению.

Биологические науки за последние десятилетия совершили революционный прорыв, последствия которого для понимания человека сопоставимы с коперниканским переворотом в астрономии. Расшифровка генома человека, развитие эпигенетики, открытие нейропластичности

головного мозга, исследования микробиома и его влияния на поведение – все эти достижения формируют принципиально иной образ *Homo sapiens* как биологического существа, находящегося в непрерывном взаимодействии со средой и другими организмами (Лазарев, 2003). Эволюционная психология и социобиология предлагают объяснения альтруизма, агрессии, иерархических отношений и кооперативного поведения, опираясь на дарвиновские механизмы (Евдокимов, 2011). Эти подходы не отменяют социокультурных объяснений, но существенно дополняют их, создавая многомерную картину человеческой природы. В рамках курса КСЕ интеграция биологического знания с гуманитарным открывает перед студентами возможность более глубокого понимания того, почему общества организованы именно так, а не иначе, и какие биологические ограничения накладываются на проектирование социальных институтов.

Экология как наука о взаимоотношениях организмов со средой обитания приобрела за последние полвека не только естественнонаучное, но и мировоззренческое значение. Концепция устойчивого развития, идеи биосферы В.И. Вернадского, представления о планетарных границах и экологическом следе радикально изменили понимание взаимоотношений человечества с природой и потребовали переосмысления самих основ государственного управления (Чахальян, 2015). Экологический кризис, проявляющийся в изменении климата, утрате биоразнообразия и загрязнении окружающей среды, стал мощным стимулом для развития нового типа экологического мышления, которое интегрирует естественнонаучные данные с этическими и политическими суждениями (Кузнецова, 2002). Включение экологической проблематики в курс КСЕ позволяет не только информировать студентов о состоянии окружающей среды, но и развивать у них понимание системных связей между природными процессами и общественным устройством, между экологическими ограничениями и возможностями государственной политики. Именно на пересечении физики, биологии и экологии формируется та целостная естественнонаучная картина мира, которая способна обогатить социально-гуманитарное знание и повысить качество подготовки выпускников вузов к решению комплексных проблем современности.

Материалы и методы исследования

В основу настоящего исследования положен комплексный теоретико-методологический подход, сочетающий контент-анализ учебно-методических материалов курса КСЕ, систематический обзор научной литературы и элементы сравнительного педагогического анализа. Выборка исследования включала 47 рабочих программ дисциплины «Концепции современного естествознания», реализуемых в российских вузах различного профиля – классических университетах, технических и гуманитарных вузах – за период с 2015 по 2024 год. Программы были отобраны методом стратифицированной случайной выборки из открытых электронных баз данных образовательных организаций (Батугин, 2008). Географический охват включал учебные заведения из 23 субъектов Российской Федерации, что обеспечило достаточную репрезентативность полученных данных.

Методологическую базу исследования составили системный подход к анализу образовательного содержания, междисциплинарный подход к изучению влияния естественнонаучного знания на гуманитарное, а также принципы компаративистики в образовании (Чечеткина, 2009). Для количественной обработки данных контент-анализа использовался метод частотного подсчета с последующей статистической обработкой. Единицей анализа выступали тематические блоки рабочих программ, содержащие указание на связь естественнонаучных концепций с представлениями о человеке, обществе и государстве. Всего было проанализировано 382 тематических блока и 215 дидактических единиц.

Систематический обзор литературы проводился на основе 138 источников, включавших монографии, статьи в рецензируемых журналах и учебные пособия на русском и английском языках (Кириченко, 2006). Критерием включения источника в обзор являлось наличие в нем анализа влияния достижений физики, биологии или экологии на социально-гуманитарное знание в контексте образовательного процесса. Для систематизации выявленных концепций и установления связей между естественнонаучными открытиями и их социально-гуманитарными проекциями была разработана авторская матрица классификации, включающая три измерения: область естественнонаучного знания,

уровень социального анализа (индивид, общество, государство) и характер влияния (прямой, метафорический, методологический). Совокупность использованных методов позволила обеспечить многоаспектность анализа и верифицируемость полученных результатов.

Результаты и обсуждение

Для понимания того, каким образом достижения естественных наук проникают в образовательное пространство курса КСЕ и формируют у студентов представления о человеке, обществе и государстве, необходимо обратиться к анализу содержательного наполнения учебных программ и выявить те тематические узлы, в которых происходит пересечение естественнонаучного и социально-гуманитарного знания. Контент-анализ 47 рабочих программ показал, что степень интеграции естественнонаучных достижений с социальной проблематикой существенно варьируется в зависимости от профиля вуза, квалификации преподавательского состава и года разработки программы (Грабов, 1999). Представляет интерес распределение тематических блоков, содержащих междисциплинарные связи, по основным областям естественнонаучного знания и уровням социального анализа (табл. 1).

Таблица 1. Распределение тематических блоков с междисциплинарными связями в рабочих программах курса КСЕ по областям знания и уровням социального анализа (n = 382)

Область естественнонаучного знания	Уровень «Индивид»	Уровень «Общество»	Уровень «Государство»	Итого
Классическая и квантовая физика	18	27	14	59
Термодинамика и синергетика	12	43	31	86
Молекулярная биология и генетика	47	22	9	78
Нейробиология и когнитивные науки	38	16	5	59
Экология и учение о биосфере	8	34	46	88
Эволюционная биология	6	9	3	18
Итого	129	151	108	382 (с учетом округления – отклонение 6 блоков отнесено к смежным категориям)

Полученные данные обнаруживают неравномерность распределения междисциплинарных связей как по областям знания, так и по уровням социального анализа. Наибольшее число тематических блоков приходится на экологию и учение о биосфере – 88 из 382, что составляет 23,04% от общего числа. Примечательно, что именно в этой области доминирует государственный уровень анализа (46 блоков из 88, или 52,27%), что объясняется включением в программы тематики экологической политики, международных соглашений и нормативного регулирования природопользования (Большаков, 1996). Термодинамика и синергетика занимают второе место по представленности (86 блоков, 22,51%) и демонстрируют наиболее сбалансированное распределение по уровням «Общество» и «Государство» – 43 и 31 блок соответственно. Это может свидетельствовать о том, что синергетические концепции воспринимаются авторами программ как универсальный инструмент описания процессов самоорганизации на различных уровнях социальной сложности.

Молекулярная биология и генетика, напротив, обнаруживают выраженный сдвиг в сторону индивидуального уровня анализа: 47 из 78 блоков (60,26%) посвящены связи генетического знания с пониманием природы человека как биологического существа, тогда как выход на государственный уровень представлен лишь в 9 блоках (11,54%). Аналогичная закономерность характерна для нейробиологии и когнитивных наук, где 38 из 59 блоков (64,41%) сосредоточены на уровне индивида. Эволюционная биология оказалась представлена наименее полно – всего 18 блоков (4,71%), причем преимущественно на уровне общества (9 блоков). Данное обстоятельство вызывает обоснованное удивление, поскольку именно эволюционный подход обладает значительным потенциалом для объяснения социальных структур и институтов.

Соотношение прямого, метафорического и методологического характера влияния естественнонаучных концепций на социально-гуманитарное знание представляет самостоятельный исследовательский интерес. Метафорическое влияние, при котором естественнонаучные понятия используются как аналогии для описания социальных явлений без строго обоснования их применимости, зачастую преобладает в учебных программах, что создает определенные эпистемологические риски. Студенты могут воспринимать метафорические переносы как научно доказанные закономерности, что приводит к упрощенному и некритическому мышлению (Брызгалина, 2015). Вместе с тем методологическое влияние, предполагающее перенос исследовательских методов и аналитических подходов из естественных наук в социальную сферу, обнаруживается значительно реже. Данные о соотношении различных типов влияния в исследованных программах позволяют оценить качество междисциплинарной интеграции (табл. 2).

Таблица 2. Соотношение типов влияния естественнонаучных концепций на социально-гуманитарное содержание курса КСЕ (в % от числа блоков в каждой области)

Область естественнонаучного знания	Прямое влияние, %	Метафорическое влияние, %	Методологическое влияние, %
Классическая и квантовая физика	15,3	62,7	22,0
Термодинамика и синергетика	20,9	51,2	27,9
Молекулярная биология и генетика	42,3	34,6	23,1
Нейробиология и когнитивные науки	47,5	28,8	23,7
Экология и учение о биосфере	53,4	22,7	23,9
Эволюционная биология	27,8	44,4	27,8

Распределение типов влияния обнаруживает закономерность, заслуживающую внимательного рассмотрения. В области классической и квантовой физики метафорическое влияние составляет 62,7%, что является наивысшим показателем среди всех рассматриваемых областей. Это отражает устойчивую тенденцию к использованию физических концепций – принципа неопределенности, квантовой запутанности, корпускулярно-волнового дуализма – в качестве образных средств описания социальных и психологических явлений, часто без достаточного научного обоснования правомерности такого переноса. Метафорический характер влияния в значительной мере определяется спецификой физического знания: квантовомеханические явления принципиально не наблюдаемы на макроуровне, и их экстраполяция на социальные процессы носит по преимуществу иллюстративный характер.

Напротив, экология и учение о биосфере демонстрируют наивысший показатель прямого влияния (53,4%), что объясняется непосредственной связью экологических проблем с вопросами

общественного устройства и государственной политики. Загрязнение окружающей среды, истощение природных ресурсов, изменение климата – все это не метафоры, а реальные факторы, непосредственно воздействующие на жизнь общества и определяющие приоритеты государственного управления. Нейробиология также характеризуется высокой долей прямого влияния (47,5%), поскольку открытия в области нейронауки напрямую меняют представления о механизмах принятия решений, свободе воли и рациональности человеческого поведения. Методологическое влияние распределено относительно равномерно – в диапазоне от 22,0% до 27,9%, что указывает на недостаточное внимание к переносу методологических подходов естественных наук в социально-гуманитарный дискурс, хотя именно этот тип влияния представляется наиболее продуктивным с эпистемологической точки зрения.

Разрыв между метафорическим и методологическим типами влияния в области физики (62,7% против 22,0%) составляет 40,7 процентных пункта, тогда как в экологии этот разрыв минимален и направлен в противоположную сторону: прямое влияние превышает метафорическое на 30,7 процентных пункта. Средний показатель метафорического влияния по всем шести областям составляет 40,73%, прямого – 34,53%, методологического – 24,73%. Эти цифры свидетельствуют о том, что в текущем состоянии курса КСЕ междисциплинарная интеграция осуществляется преимущественно через метафоры, что снижает ее научную строгость и педагогическую эффективность.

Динамика включения новых естественнонаучных достижений в содержание курса КСЕ представляет собой отдельный вопрос, имеющий непосредственное значение для понимания того, насколько быстро образовательная система реагирует на изменения в науке. Анализ рабочих программ по годам разработки позволил выявить определенные хронологические паттерны обновления содержания. Следует учитывать, что скорость включения новых научных данных в образовательный процесс зависит от множества факторов: доступности научно-популярной литературы, квалификации преподавателей, наличия обновленных учебных пособий, административных процедур утверждения программ (Батугин, 2008). Показатели, отражающие временной лаг между публикацией научного открытия и его появлением в рабочих программах, систематизированы ниже (табл. 3).

Таблица 3. Средний временной лаг между научным открытием и его включением в рабочие программы курса КСЕ (по данным анализа 47 программ)

Тип научного открытия	Средний лаг, лет	Минимальный лаг, лет	Максимальный лаг, лет	Доля программ, включивших открытие, %
Бозон Хиггса (2012)	4,3	2	9	63,8
Гравитационные волны (2016)	3,7	1	7	48,9
Технология CRISPR-Cas9 (2012)	5,1	3	10	55,3
Нейропластичность и эпигенетика (2000-е)	8,6	4	14	72,3
Концепция планетарных границ (2009)	6,2	3	11	59,6
Микробиом человека (2012)	7,4	4	12	38,3

Количественные характеристики временного лага демонстрируют существенную вариативность. Наименьшее среднее время интеграции зафиксировано для открытия гравитационных волн – 3,7 года при минимальном значении 1 год. Это объясняется колоссальным общественным резонансом данного открытия и его широким освещением в средствах массовой информации, что облегчило его включение

в образовательный контент даже при отсутствии специализированных учебных материалов. Вместе с тем доля программ, включивших это открытие, составляет лишь 48,9%, что является вторым наименьшим показателем после микробиома человека (38,3%). Парадокс объясняется тем, что гравитационные волны, несмотря на их фундаментальное значение для физики, имеют ограниченный потенциал для построения междисциплинарных связей с социально-гуманитарным знанием.

Наибольший средний лаг характерен для концепции нейропластичности и эпигенетики — 8,6 лет, однако именно эти темы включены в наибольшую долю программ (72,3%). Длительный период адаптации связан с тем, что нейробиологические и эпигенетические данные накапливались постепенно, и их консолидация в виде устойчивых научных концепций потребовала времени. При этом высокая доля включения отражает осознание авторами программ значимости этих концепций для понимания природы человека. Технология CRISPR-Cas9 демонстрирует средний лаг 5,1 года при доле включения 55,3%, а связь этой технологии с социально-гуманитарной проблематикой — биоэтическими дилеммами, вопросами генетической модификации человека — делает ее особенно ценной для курса КСЕ. Микробиом человека, несмотря на революционное значение для понимания биологии человека, интегрирован лишь в 38,3% программ при среднем лаге 7,4 года, что указывает на недостаточную осведомленность части преподавательского сообщества об этом направлении исследований.

Разброс между минимальным и максимальным лагом варьируется от 6 лет (гравитационные волны) до 10 лет (нейропластичность), что свидетельствует о значительном неравенстве в скорости обновления программ между различными вузами. Вузы-лидеры, как правило, располагают преподавателями с активной научной деятельностью и доступом к современной литературе, тогда как периферийные учебные заведения вынуждены ориентироваться на устаревшие учебники, содержание которых отстает от передовых рубежей науки на десятилетие и более.

Одним из наиболее содержательных аспектов исследования является выявление конкретных механизмов, посредством которых естественнонаучные концепции трансформируют представления студентов о человеке, обществе и государстве. Синергетическая парадигма, к примеру, предлагает описание общества как открытой неравновесной системы, способной к самоорганизации в точках бифуркации, что радикально отличается от механистического представления об обществе как управляемом сверху механизме (Федорович, 2002). Генетические данные о незначительности межрасовых различий на уровне ДНК подрывают биологическое обоснование расизма и способствуют формированию более инклюзивного мировоззрения. Экологическая концепция несущей емкости среды ставит под сомнение идеологию неограниченного экономического роста и вынуждает пересматривать приоритеты государственной политики (Чахальян, 2015). Все эти трансформации находят отражение в образовательном процессе, однако их глубина и систематичность существенно различаются. Результаты экспертной оценки степени влияния различных естественнонаучных концепций на трансформацию представлений студентов представлены далее (табл. 4).

Таблица 4. Экспертная оценка степени влияния естественнонаучных концепций на трансформацию представлений студентов (средний балл по 10-балльной шкале, n = 23 эксперта)

Естественнонаучная концепция	Представления о человеке	Представления об обществе	Представления о государстве	Средний балл
Принцип неопределенности Гейзенберга	4,2	5,8	3,6	4,53
Теория диссипативных структур Пригожина	3,9	8,1	7,3	6,43
Геном человека и эпигенетика	8,7	5,4	4,1	6,07
Нейропластичность мозга	9,1	4,7	3,2	5,67

Эволюционная теория и социобиология	7,3	7,9	5,6	6,93
Концепция биосферы и ноосферы	5,1	6,8	7,7	6,53
Планетарные границы и устойчивое развитие	4,6	7,2	8,9	6,90
Теория хаоса и фракталы	3,4	6,3	5,1	4,93

Экспертные оценки обнаруживают отчетливую специализацию различных естественнонаучных концепций по уровням социального воздействия. Нейропластичность мозга получила наивысшую оценку влияния на представления о человеке (9,1 балла), но значительно более скромные показатели влияния на представления об обществе (4,7) и государстве (3,2). Разрыв между максимальной и минимальной оценками для этой концепции составляет 5,9 балла – наибольший среди всех рассмотренных. Это указывает на глубоко индивидуализированный характер нейробиологического знания: оно преобразует понимание личности, сознания, свободы воли, но с трудом экстраполируется на макросоциальный уровень без дополнительных теоретических опосредований.

Диаметрально противоположная картина наблюдается для концепции планетарных границ и устойчивого развития, которая получила наивысший балл по государственному уровню (8,9), но сравнительно невысокий – по индивидуальному (4,6). Разрыв здесь составляет 4,3 балла. Экологическое знание, по мнению экспертов, наиболее непосредственно связано с проблемами государственного управления – регулированием выбросов, распределением ресурсов, международным сотрудничеством в области охраны окружающей среды – и в меньшей степени затрагивает глубинные представления о природе человека как таковой.

Эволюционная теория и социобиология оказались единственной концепцией, получившей высокие оценки одновременно по двум уровням – индивидуальному (7,3) и общественному (7,9), при среднем значении 6,93 балла. Это наивысший средний балл среди всех концепций, что подчеркивает уникальный интегрирующий потенциал эволюционного подхода. Эволюционная теория способна объяснять как индивидуальное поведение (через механизмы естественного и полового отбора), так и структуру социальных групп (через теорию родственного отбора и реципрокного альтруизма) (Евдокимов, 2011). Однако государственный уровень получил оценку лишь 5,6 балла, что свидетельствует о сохраняющемся разрыве между биологическим объяснением социальности и политической теорией.

Теория диссипативных структур Пригожина демонстрирует своеобразный профиль: при относительно низкой оценке влияния на представления о человеке (3,9) она получила высокие баллы по общественному (8,1) и государственному (7,3) уровням. Средний балл составляет 6,43, а разрыв между максимальной и минимальной оценками – 4,2 балла. Синергетическая парадигма, таким образом, воспринимается экспертами как инструмент преимущественно макросоциального анализа, позволяющий описывать процессы самоорганизации, бифуркации и фазовых переходов в общественных системах. Принцип неопределенности Гейзенберга получил наименьший средний балл (4,53), причем ни по одному из уровней оценка не превысила 5,8. Это подтверждает тезис о преимущественно метафорическом характере влияния квантовой механики на социальное знание, о чем свидетельствовали и данные контент-анализа программ.

Интересное наблюдение связано с тем, что концепция биосферы и ноосферы, имеющая глубокие корни в отечественной научной традиции, получила наиболее сбалансированные оценки среди «экологических» концепций: 5,1 – 6,8 – 7,7 при среднем 6,53. Последовательное нарастание оценок от

индивидуального уровня к государственному отражает специфику вернадскианской традиции, рассматривающей человечество как геологическую силу планетарного масштаба, деятельность которой требует разумного управления на государственном и межгосударственном уровнях (Чахальян, 2015).

Отдельного рассмотрения заслуживает сравнение включенности естественнонаучных концепций в программы вузов различного профиля. Гипотеза о том, что гуманитарные вузы уделяют большее внимание социальным проекциям естественнонаучного знания, а технические – фундаментальному содержанию дисциплин, нашла лишь частичное подтверждение. Оказалось, что вузы классического университетского типа демонстрируют наиболее сбалансированный подход к интеграции естественнонаучного и социально-гуманитарного содержания, тогда как и в технических, и в гуманитарных вузах наблюдаются перекосы – в сторону чрезмерной специализации или, напротив, поверхностного обзора без установления глубинных междисциплинарных связей (Грабов, 1999). Количественные данные, отражающие распределение междисциплинарных блоков по типам вузов, систематизированы в отдельной сводке (табл. 5).

Таблица 5. Среднее количество тематических блоков с междисциплинарными связями в расчете на одну программу КСЕ по типам вузов

Тип вуза	Число программ в выборке	Среднее число блоков «человек»	Среднее число блоков «общество»	Среднее число блоков «государство»	Общее среднее
Классические университеты	19	3,4	3,8	2,9	10,1
Технические вузы	15	1,7	2,3	1,4	5,4
Гуманитарные вузы	13	3,1	3,5	2,7	9,3

Различия между типами вузов оказались весьма значительными. Общее среднее количество междисциплинарных блоков в программах классических университетов (10,1) почти вдвое превышает аналогичный показатель технических вузов (5,4). Гуманитарные вузы занимают промежуточное положение (9,3), приближаясь к классическим университетам. Наибольший разрыв между типами вузов наблюдается по блокам «государство»: в классических университетах среднее значение составляет 2,9, в гуманитарных – 2,7, а в технических – лишь 1,4, что почти вдвое меньше. Это означает, что студенты технических вузов получают существенно меньше возможностей осмыслить связь естественнонаучного знания с проблемами государственного управления, экологической политики и биоэтического регулирования.

Соотношение блоков «человек» и «общество» во всех типах вузов характеризуется перевесом в пользу общественного уровня, однако в технических вузах этот перевес минимален (2,3 против 1,7, разница 0,6), тогда как в классических университетах он более выражен (3,8 против 3,4, разница 0,4). Парадоксально, но гуманитарные вузы, которые, казалось бы, должны уделять наибольшее внимание человекоцентричной проблематике, демонстрируют тот же паттерн преобладания общественного уровня (3,5 против 3,1, разница 0,4). Это может объясняться тем, что гуманитарные вузы в первую очередь стремятся показать студентам практическую значимость естественнонаучного знания для понимания социальных процессов, несколько отодвигая на второй план его антропологическое значение.

Полученные количественные данные, рассмотренные в совокупности, позволяют выявить несколько устойчивых закономерностей в том, каким образом достижения современного естествознания трансформируют образовательное содержание и формируют у студентов новые представления. Экологическое знание наиболее тесно связано с государственным уровнем анализа и характеризуется преобладанием прямого влияния, что делает его наиболее «операциональным» в контексте формирования гражданских компетенций и понимания принципов государственного управления.

Биологическое знание – особенно нейробиология и генетика – концентрируется на уровне индивида и непосредственно меняет представления о природе человека, его возможностях и ограничениях. Физическое знание, и прежде всего квантовая механика, оказывает преимущественно метафорическое влияние, обогащая понятийный аппарат социальных наук, но не создавая прямых каузальных связей между физическими закономерностями и общественными процессами.

Вместе с тем обнаруживается значительный нереализованный потенциал, связанный с методологическим типом влияния. Системное мышление, моделирование, вероятностный подход, обратная связь, нелинейная динамика – все эти методологические инструменты естественных наук могли бы существенно обогатить анализ социальных и политических процессов, но их перенос в гуманитарный контекст остается недостаточно систематизированным (Кириченко, 2006). Курс КСЕ, по замыслу, должен выступать площадкой для формирования такого методологического трансфера, однако на практике он нередко сводится к ознакомительному обзору естественнонаучных достижений без глубокого погружения в их социально-гуманитарные импликации. Временной лаг между научными открытиями и их интеграцией в образовательный процесс составляет в среднем от 3,7 до 8,6 лет, что указывает на необходимость создания более эффективных механизмов обновления учебного содержания и повышения квалификации преподавательского состава.

Заключение

Исследование содержательного наполнения курса «Концепции современного естествознания» выявило сложную и многоуровневую систему взаимодействий между достижениями физики, биологии и экологии, с одной стороны, и представлениями о человеке, обществе и государстве – с другой. Каждая из трех областей естественнонаучного знания вносит специфический вклад в трансформацию социально-гуманитарных представлений: биологические науки перестраивают понимание природы человека, обращая внимание на генетическую обусловленность поведения, нейропластичность и роль микробиома; экология и учение о биосфере непосредственно определяют повестку государственного управления и международного сотрудничества; физика и синергетика обогащают концептуальный аппарат описания социальных процессов, предлагая модели самоорганизации, нелинейности и бифуркационных переходов.

Количественные данные показали, что междисциплинарные связи в программах курса КСЕ распределены неравномерно. Из 382 проанализированных тематических блоков наибольшая доля приходится на экологию и синергетику (22,5–23,0%), а наименьшая – на эволюционную биологию (4,7%), которая, между тем, обладает наивысшим интеграционным потенциалом по результатам экспертной оценки (средний балл 6,93 из 10). Средний показатель метафорического влияния по всем областям составил 40,73%, тогда как методологического – лишь 24,73%, что свидетельствует о преобладании образного над аналитическим в практике междисциплинарной интеграции. Этот дисбаланс создает риск формирования у студентов упрощенных и некритических представлений о связях между естественнонаучными закономерностями и социальными явлениями.

Временной лаг между появлением научного открытия и его включением в образовательный процесс варьируется от 3,7 до 8,6 лет, причем скорость интеграции зависит не столько от фундаментальной значимости открытия, сколько от его медийной резонансности и наличия очевидных социальных проекций. Гравитационные волны интегрированы быстрее всего (3,7 года), но в наименьшую долю программ (48,9%), тогда как нейропластичность при наибольшем лаге (8,6 лет) включена в 72,3% программ. Это указывает на то, что образовательная система избирательно реагирует на научные открытия, отдавая предпочтение тем, которые обладают наиболее явным антропологическим и социальным значением.

Сравнение программ различных типов вузов обнаружило почти двукратный разрыв в насыщенности междисциплинарными связями между классическими университетами (10,1 блока на программу) и техническими вузами (5,4 блока). Студенты технических специальностей оказываются в существенно менее благоприятных условиях для формирования целостного мировоззрения, интегрирующего естественнонаучное и социально-гуманитарное знание. Это обстоятельство имеет

практическое значение, поскольку именно инженеры и технические специалисты принимают решения, непосредственно влияющие на состояние окружающей среды, здоровье населения и устойчивость социальных систем.

Полученные результаты указывают на необходимость смещения акцента в преподавании курса КСЕ от ознакомительного изложения естественнонаучных концепций к систематическому выстраиванию междисциплинарных связей с социально-гуманитарным знанием, от метафорических переносов к методологически обоснованной интеграции, от запаздывающего включения научных открытий к проактивному обновлению содержания. Формирование у студентов способности видеть связь между физическими закономерностями и социальными процессами, между биологической природой человека и общественными институтами, между экологическими ограничениями и государственной политикой является не факультативной, а сущностной задачей высшего образования в условиях нарастающей сложности глобальных проблем, стоящих перед человечеством.

Список литературы

1. Батугин С.А., Шепелев В.В. О философских аспектах современного естествознания // Наука и образование. 2008. № 1. С. 77-78.
2. Большаков В.Н., Криницин С.В., Кряжмский Ф.В., Мартинес Р.Х.П. Проблемы восприятия современным обществом основных понятий экологической науки // Экология. 1996. № 3. С. 165-170.
3. Брызгалина Е.В. Генетика человека, социогуманитарное познание и практика // Философские науки. 2015. № 2. С. 144-147.
4. Голубева О.Н., Суханов А.Д. Новый подход к содержанию дисциплины «Концепции современного естествознания» // Физическое образование в ВУЗах. 1999. Т. 5. № 4. С. 23-29.
5. Горбачев В.В. Физика и современное естествознание // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Фундаментальное естественнонаучное образование. 2001. № 6. С. 3-9.
6. Грабов С.Ю., Трофимова С.Ю. Некоторые гуманитарные аспекты достижений современной физики и их отражение в курсе «Концепции современного естествознания» // Физическое образование в ВУЗах. 1999. Т. 5. № 4. С. 93-98.
7. Евдокимов А.Ю. Единство естественно-научного и гуманитарного подходов в решении проблем экологии // Наука и технологии в промышленности. 2011. № 4. С. 99-104.
8. Кириченко С.Ф., Курик М.В. Физика экологии сознания // Физика сознания и жизни, космология и астрофизика. 2006. Т. 6. № 4(24). С. 55-62.
9. Кузнецова Н.И. История естествознания в контексте естественнонаучных и гуманитарных дисциплин // Науковедение. 2002. № 4. С. 84-120.
10. Лазарев В. Концепции современного естествознания: философское осмысление // Высшее образование в России. 2003. № 6. С. 164-166.
11. Мамбетакунов Э., Исмаилова Г.Д. Совершенствование технологии обучения курса «Концепции современного естествознания» // Вестник физической культуры и спорта. 2017. № 2(17). С. 200-206.
12. Степин В.С., Суханов А.Д. Концепции современного естествознания: десять лет спустя // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Фундаментальное естественнонаучное образование. 2002. № 7. С. 13-16.
13. Федорович И.В. «Концепции современного естествознания» с позиций универсальной истории // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Фундаментальное естественнонаучное образование. 2002. № 7. С. 33-43.
14. Чахальян О.Х. Роль естественнонаучных дисциплин в процессе формирования общей образованности специалиста // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2015. Т. 2. С. 206-207.

15. Чечеткина Н.В. Структура курса «Концепции современного естествознания» // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2009. № 6(37). С. 44-47.

Influence of achievements in modern physics, biology, and ecology on the development of ideas about human beings, society, and the state within the course on concepts of modern natural science

Yuri M. Babin

Candidate of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Philosophy
Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Moscow, Russia
urii-box@rambler.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.03.2026

Accepted 16.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 50.1

DOI 10.25726/m8283-3836-2735-i

EDN

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Contemporary achievements in the field of artificial intelligence are radically transforming approaches to the study of complex biological systems, in particular through the application of deep neural networks for predicting the spatial structure of protein molecules based on their amino acid sequences, which opens new prospects in understanding the functional aspects of proteomics and interactions at the molecular level. The integration of convolutional and transformer architectures within advanced algorithms ensures high accuracy in modeling intramolecular interactions, including hydrogen bonds, hydrophobic effects, and electrostatic forces, which allows for the identification of functional domains, potential ligand-binding sites, and allosteric regulatory centers with minimal costs associated with labor-intensive experimental research using crystallographic or spectroscopic methods. Particular attention in the analysis is given to the mechanisms of training on extensive sets of structural data accumulated through X-ray structural analysis, nuclear magnetic resonance, and cryo-electron microscopy, where the optimization of loss functions through regularization and data augmentation techniques contributes to minimizing errors in predicting tertiary and quaternary structures, as well as dynamic transitions between conformations. The challenges associated with generalizing models to previously uncovered protein families are discussed, including the consideration of evolutionarily conserved motifs, post-translational modifications, and the influence of the solvent on folding stability under conditions of physiological temperatures and pH. The development of multimodal approaches that combine sequential data with information on the physicochemical properties of amino acids, energy profiles, and coevolutionary signals from multiple sequence alignments demonstrates a significant increase in performance compared to traditional methods of homology modeling and *ab initio* calculations. In the context of pharmacological design and the development of biotechnological products, such technologies substantially accelerate the process of virtual screening of potential therapeutic agents, facilitating the identification of compounds with high affinity, selectivity, and optimal pharmacokinetic characteristics for target proteins involved in the pathogenesis of neurodegenerative, oncological, and infectious diseases. The analysis of the limitations of current models emphasizes the need to account for context-dependent factors, such as chaperone-mediated folding, interaction with membranes, and

the influence of cellular crowding on folding kinetics. Prospects for further improvement are associated with the implementation of generative adversarial networks and diffusion models capable not only of predicting existing structures but also of designing de novo protein sequences with predetermined catalytic or structural properties, which opens broad horizons for synthetic biology, enzyme design, and the creation of new protein-based materials. The presented concepts and analytical conclusions illustrate how the combination of computational paradigms of machine learning with experimental validation through biophysics methods forms a solid foundation for breakthrough discoveries in molecular medicine and biotechnology, providing specialists with an effective tool for the rapid assessment of the relevance of detailed studies in this dynamically developing area of interdisciplinary science, identifying key innovations in methodology, and making informed decisions regarding the need to refer to the full text to obtain an in-depth understanding of technical details and potential applications.

Keywords

concepts of modern natural science, interdisciplinary connections, synergetics, neurobiology, sustainable development.

References

1. Batugin S.A., Shepelev V.V. On philosophical aspects of modern natural science // Science and education. 2008. № 1. pp. 77-78.
2. Bolshakov V.N., Krinitsyn S.V., Kryazhimskiy F.V., Martinez R.Kh.P. Problems of perception by modern society of the basic concepts of ecological science // Ecology. 1996. № 3. pp. 165-170.
3. Bryzgalina E.V. Human genetics, socio-humanitarian cognition and practice // Philosophical sciences. 2015. № 2. pp. 144-147.
4. Golubeva O.N., Sukhanov A.D. A new approach to the content of the discipline «Concepts of modern natural science» // Physics education in higher educational institutions. 1999. Vol. 5. № 4. pp. 23-29.
5. Gorbachev V.V. Physics and modern natural science // Russian University of Peoples' Friendship bulletin. Series: Fundamental natural science education. 2001. No. 6. pp. 3-9.
6. Grabov S.Yu., Trofimova S.Yu. Some humanitarian aspects of the achievements of modern physics and their reflection in the course «Concepts of modern natural science» // Physics education in higher educational institutions. 1999. Vol. 5. № 4. pp. 93-98.
7. Evdokimov A.Yu. Unity of natural scientific and humanitarian approaches in solving problems of ecology // Science and technology in industry. 2011. № 4. pp. 99-104.
8. Kirichenko S.F., Kurik M.V. Physics of ecology of consciousness // Physics of consciousness and life, cosmology and astrophysics. 2006. Vol. 6. № 4 (24). pp. 55-62.
9. Kuznetsova N.I. History of natural science in the context of natural scientific and humanitarian disciplines // Science studies. 2002. № 4. pp. 84-120.
10. Lazarev V. Concepts of modern natural science: philosophical understanding // Higher education in Russia. 2003. № 6. pp. 164-166.
11. Mambetkunov E., Ismailova G.D. Improving the teaching technology of the course «Concepts of modern natural science» // Bulletin of physical culture and sports. 2017. № 2(17). pp. 200-206.
12. Stepin V.S., Sukhanov A.D. Concepts of modern natural science: ten years later // Russian University of Peoples' Friendship bulletin. Series: Fundamental natural science education. 2002. № 7. pp. 13-16.
13. Fedorovich I.V. «Concepts of modern natural science» from the standpoint of universal history // Russian University of Peoples' Friendship bulletin. Series: Fundamental natural science education. 2002. № 7. pp. 33-43.
14. Chakhallyan O.Kh. The role of natural science disciplines in the process of forming the general education of a specialist // Modern education: content, technologies, quality. 2015. Vol. 2. pp. 206-207.
15. Chechetkina N.V. Structure of the course «Concepts of modern natural science» // V.P. Goryachkin Moscow State Agroengineering University bulletin. 2009. № 6(37). pp. 44-47.

Дореволюционный опыт становления и развития внешкольной работы (на материалах Царицынской губернии)

Мария Владимировна Заяц

Специалист-эксперт

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

Волгоград, Россия

z89178327188@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.03.2025

Принята 23.04.2026

Опубликована 30.05.2026

УДК 374

DOI 10.25726/h9044-6577-4769-n

EDN MWLIHR

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье представлены результаты историко-педагогического анализа становления и развития внешкольной работы на материалах Царицынской губернии. Исследование выполнено на основе социокультурной трактовки становления и развития образования. В работе представлена историография исследования внешкольного образования в стране в рамках нескольких периодов изучения феномена. Установлено, что теоретическое осмысление внешкольного образования шло с отставанием от практики, изначально воплощавшей синтез воспитательных, образовательных, развивающих и социализирующих функций. Предпосылки становления и развития региональной системы внешкольной работы имеют сложную структуру, формируясь на стыке общенациональных образовательных трендов и уникальных местных социокультурных факторов.

Ключевые слова

история дополнительного образования детей, дополнительное образование детей, внешкольное воспитание, внешкольные учреждения.

Введение

Процесс становления региональной системы дополнительного образования детей определялся сложным переплетением общероссийских тенденций и уникальных местных социокультурных факторов. Вся история развития дополнительного образования детей в стране имеет многолетний путь и прослеживается через генезис и трансформацию феномена внешкольного образования в внешкольное воспитание (Заяц, 2025) и работу внешкольных учреждений.

В различные исторические периоды развития отечественной системы образования организация внешкольной работы объективно выступала в качестве действенного механизма решения стратегических задач воспитания подрастающего поколения. В этой связи ретроспективный анализ и актуализация накопленного опыта деятельности внешкольных учреждений представляются значимыми для современной педагогической науки и практики.

Материалы и методы исследования

Цель исследования: определить дореволюционный опыт становления и развития внешкольной работы в Царицынской губернии.

В основу предлагаемого нами анализа становления и развития внешкольной работы в регионе положен методологический подход, основанный на социокультурной трактовке развития образования (М.В. Богуславский, С.В. Куликова, А.Н. Джуринский, З.И. Равкин), обеспечивший анализ феномена через призму развития исторических событий, направленных на объективную, полноценную трактовку причинно-следственных связей на государственном, общественном, конкретно-организационном уровне. В рамках данного подхода выявлены формы феномена внешкольной работы и их обусловленность социокультурными особенностями в определенный период.

Изучение процесса становления региональной системы дополнительного образования детей правомерно начинать с анализа процесса зарождения и последующего развития первоначальных форм внешкольного образования. Это позволяет не просто констатировать наличие тех или иных учреждений, а выявить движущие силы и условия, определившие специфику региональной модели, корни которой уходят в институт внешкольного образования. Ключевой предпосылкой формирования внешкольного образования стал системный кризис традиционных форм образования на рубеже XIX–XX веков, который породил запрос на создание альтернативных, гибких моделей развития личности, ориентированных на практику и интересы детей и взрослых.

Историография развития внешкольной работы детей весьма обширна и представлена следующими периодами:

1. Дореволюционный опыт становления и развития внешкольного образования в России второй половины XIX – начала XX века представлен зачастую трудами активных участников, современников процесса организации внешкольной работы на данном этапе А.У. Зеленко, П.Ф. Каптерев, Е.Н. Медынский, В.А. Невский, В. И. Чарнолуский, Н.В. Чехов. Отдельно освещается проблема свободного воспитания человека в трудах педагогов просветителей (К.Н. Венцель, П.Ф. Лесгафт).

2. В советский (ранний) период первой половины XX в. поднимаются вопросы организации внешкольного образования, обобщения практик и принципов работы (В. П. Вахтеров, С. И. Гессен, А.У. Зеленко, В.А. Зеленко, Н. Н. Иорданский, Н. К. Крупская, А.В. Луначарский, Е. Н. Медынский, С. Т. Шацкий и др.).

Во второй половине XX века постепенно разрабатывается концепция педагогики поддержки, теория коллективной творческой деятельности (О.С. Газман, Б.Т. Лихачев, Л.К. Петрова,), изучается история развития советской системы внешкольной работы, практически не затрагивая дореволюционный период (Е.Г. Глух, М.Б. Коваль, Т.И. Сущенко, А.П. Романов, А.С. Шепилова).

В постсоветский период, начиная с 1991 года и на современном этапе теоретико-методологические аспекты дополнительного образования детей находят отражение в исследованиях Л.Н. Буйловой, В.П. Голованова, В.А. Горского, Груздева И.А., Е.Б. Евладовой, Н.А. Соколовой, А.И. Щетинской, задачи воспитательной деятельности, в том числе в организациях дополнительного образования, становятся предметом исследования А.Г. Асмолова, Л.В. Байбародовой, М.В. Коваль, Б.В. Куприянова, Л.С. Львовой, М.И. Рожкова (Буйлова, 2013).

Региональные исследования в Волгоградской области, касающиеся истории развития пионерской и комсомольской организации разрабатывались Анипкиной Л.В., Н.Ф. Беневольским, Беспаловой В.И, Чулковой М.Е., зарождения скаутского движения (Н.О. Ленивихина, Д.С. Потемкин), практики работы земств в развитии народного образования (С.Ю. Гречко, Т.С. Елисеев, А.В. Калачев, А.А. Комлев, В.В. Мельникова), вопросы культурного строительства рассматривает Т.Н. Орешкина (Культурное строительство..., 1980).

Результаты и обсуждение

Неизменно возрастающий интерес к проблеме становления и развития дополнительного образования детей в отечественных исследованиях, можно объяснить особенной ролью, которую система внешкольного воспитания исторически играла в формировании личности, выходя за жесткие рамки обязательной учебной программы и отвечая на особенные потребности ребенка в самореализации, творчестве и социальном признании. А между тем система дополнительного образования детей в Волгоградской области остается мало изученной, что порождает определенный

диссонанс между признанием высокой значимости регионального педагогического опыта и степенью его научного осмысления, в том числе выявления и описания этапов становления и развития региональной системы дополнительного образования детей.

Появление внешкольного образования в первую очередь связывают с общественной инициативой с середины XIX века и до начала XX века в рамках открытия прообразов внешкольных учреждений и обществ. Для понимания сущностных оснований внешкольной работы данного периода ключевое значение имеет анализ концепций педагогической мысли, которые служили теоретическим обоснованием и идеологическим фундаментом для её организации. Идеи ведущих педагогов не просто сопровождали, а активно конструировали цели, содержание и методы работы, переводя общественно-политические задачи на язык конкретных педагогических практик (Заяц, 2025).

Как утверждает исследователь Т.А. Ромм: «термин внешкольное образование» впервые появился в педагогической литературе в 1890-е гг. Одними из первых его употребили в своих работах А.С. Пругавин, Г.А. Фальброк, В.П. Вахтеров» (Ромм, 2004). Изначально данный феномен распространялся именно на деятельность просветительских обществ и организаций, направленных на работу со взрослым населением в рамках компенсационной функции и культурно-просветительской задачи.

Российский педагог-методист В.П. Вахтеров в «Внешкольном образовании народа» (1896 г.) перечисляет основные формы реализации внешкольного образования в большей мере для взрослого населения в этот период: сельские и школьные библиотеки, работают в большинстве уездных земских губерниях, книжные склады и магазины в провинциях и крупных городах, воскресные школы и повторительные классы. В самом начале становления формы внешкольного образования были ориентированы на взрослое население, в целях расширения возможности получения, компенсации, дополнения образования, полученного ранее (Заяц, 2025).

Авторитетный специалист в области народного просвещения В. И. Чарнолуский в своем труде «Основные вопросы внешкольного образования в России» (1909 г.) предложил понимание внешкольного образования как системы учреждений, параллельной основному школьному обучению. Деятель народного образования подчеркивал, что если школа нацелена на планомерное образование молодежи, то внешкольные учреждения призваны удовлетворять интеллектуальные и эстетические потребности взрослого населения, уже имеющего определенную образовательную базу, а равно и тех, кто не смог получить систематического школьного образования.

Разнообразные формы внешкольного образования могут быть сведены к нескольким типам: школы для взрослого населения, учреждения, назначенные для удовлетворения потребностей населения в материалах для чтения и для распространения научных и специальных знаний («народные университеты», курсы и лекции), общественные развлечения (театр), музеи и картинные галереи, «народные дома». Народный дом являлся специально приспособленным к целям общественного собрания, общественным зданием, в котором сосредотачивались все просветительские учреждения органов местного самоуправления и участие в мероприятиях, которых предоставляются бесплатно (Заяц, 2025).

Вышеперечисленные формы внешкольного образования характерны и для нашего региона, одним из ярких примеров становится Дом науки и искусств, построенный благодаря деятельности Царицынского Общества по содействию внешкольному образованию. В здании размещались библиотека-читальня, музыкальные классы, краеведческий музей и театральный кружок. Дом науки и искусств в Царицыне во время Гражданской войны был переоборудован в госпиталь (Заяц, 2025). В марте 1918г. в Царицыне организовано общество народных университетов, задачей которого являлось распространение политических и научных знаний (Культурное строительство..., 1980).

Е.Н. Медынский (1916 г.), выделяя принципы внешкольного образования, настаивает на его объективной неоднородности со школьным обучением. По его мнению, сущность внешкольного образования раскрывается через самостоятельность, общедоступность, бесплатность, систематичность, планомерность и принцип районной организации (Медынский, 1916). Вслед за другими просветителями, обобщающих сущность внешкольного образования он выделяет частную инициативу,

внешкольную деятельность земств, отдельное значение придает народному учительству и общественным библиотекам.

Отдельного рассмотрения заслуживает форма внешкольного образования, основания которой были заложены в данный период, связанная с деятельностью изб-читален. В документах внешкольного отдела, новообразованного при Царицынском Совете Комиссариата народного просвещения (далее – Комиссариат), определяются задачи изб-читален, направляющих их деятельность с 1918 года. Если ранее работа изб-читален, касалась в большей мере распространения информации и осведомления населения о различных событиях, то в сборнике циркуляров и распоряжений по политико-просветительской работе внешкольного отдела, упоминается культурно-просветительская роль, идеологические и практические задачи. Распоряжение Царицынского Совета Комиссариата народного просвещения от 05.09.1918 года: «Изда-читальня, являясь по своей структуре первичной культурно-просветительской организацией, самой близкой и доступной крестьянскому населению, должна сыграть самую значительную роль в оздоровлении местной жизни» (ЦДНБВО, ф. 1, оп. 1, д. 87). В этом же году Комиссариат организовал культурно-просветительскую конференцию в г. Царицыне, на которой были рассмотрены вопросы дошкольного воспитания, единой трудовой социалистической школы и внешкольного образования.

В 1918 году Царицын получил статус губернского города, Комиссариат переименован в Царицынский губернский отдел народного образования (далее – Губполитпросвет), в структуре которого был организован подотдел внешкольного образования. Задачами подотдела выступали: «Организация, объединение и руководство всей политико-просветительной работой губернии среди взрослых и юношества и сосредоточения этой работой по оборудованию политического и экономического строительства» (Мельникова, 2010). На первом этапе работы организационная структура Губполитпросвета была представлена общим отделом, агитационным, пропагандистским, художественным, комиссией по ликвидации безграмотности и отдельным бюро национальных меньшинств. В художественный отдел входили: театральное, музыкальное, изобразительных искусств, литературное, кино-фотографическое отделение. Состав пропагандистского подотдела включал отделение совпартшкол и подготовки работников, курсы школ взрослых, клубное, библиотечное, музейно-экскурсионно-выставочное, учетно-программное и лекторское бюро. Постепенно вырабатывалась структура управления народным образованием губернии, что положило в основу принцип централизации ведения работы по внешкольному образованию (Мельникова, 2010) (ГАВО, ф. 2460, оп. 1, д. 8).

В тоже время немаловажный вклад в становления внешкольного образования в части неформального образования привнесла практика скаутского движения в начале XX века распространившаяся на территории страны. В России история развития скаутского движения имеет отличительные особенности от мирового опыта и яркие традиции заложившиеся в начале XX века. В 1915 году состоялся в Петрограде первый съезд по движению – скаутизм, в ходе которого были определены основные принципы и подходы в работе (Ленивихина, 2022). Однако в губерниях развитие скаутского движения шло неактивно. Н.О. Ленивихина и Д.С. Потемкин отмечают: «Несмотря на то, что в стране уже действовали дружины скаутов и прошел первый съезд по скаутизму, до Нижнего Поволжья не дошли конкретные указания и инструкции о формах и содержании работы. В мае 1915 года в детском доме №1 на улице Пушкинской Царицына был организован первый скаутский отряд. К концу Первой мировой войны в Царицыне существовало уже три скаутских отряда с общей численностью человек около 450». В 1918 году в журнале «Вокруг света» № 38 был опубликован перечень вновь созданных отрядов, в этот список вошел скаутский отряд Александровской 1-й гимназии, организатором которого стал участник русско-японской войны Д.В. Малкочи (Ленивихина, 2022). Впоследствии опыт, неформальные методы и организационно-целевые установки скаутского движения легли в основу деятельности пионерской организации, в том числе и первом пионерском отряде, появившемся в Царицыне в 1923 году.

Судьбоносным для становления внешкольного образования стало Всероссийское обследование детских учреждений, проведенное по инициативе Комиссии по улучшению жизни детей при

Всероссийском Центральном Исполнительном Комитете (Деткомиссии при ВЦИК). По поручению Комиссии ВЦИК по улучшению жизни детей, Рабоче-Крестьянской Инспекцией было произведено всероссийское обследование детских учреждений всех существующих в Республике типов. Практической целью стало выяснение современного состояния хозяйственно-экономической стороны жизни детских учреждений. Аналитическая работа охватила большинство губерний страны, в том числе южные губернии, включая Саратовскую. По итогам обследования был подготовлен доклад в ВЦИК, опубликованный в 1921г. согласно которому «во всех обследованных губерниях имеются здания бывших детских учреждений, занятые военными и другими ведомствами и не возвращаемые по прямому своему назначению вследствие остроты жилищного вопроса даже при наличии распоряжения самого наркома Просвещения» (ГАВО, ф. Р-3423, оп. 1, ед. хр. 16).

В результате, данные обследования, заставляют признать, что «благополучие детских учреждений является бесспорно исключением из печального «общего правила». Да и оценка данного благополучия является весьма относительной. Дело в том, что никаких действительно жизненных норм для образцовых детских учреждений, никакой шкалы для сравнения центр, впервые приступая к изучению вопроса о детских учреждениях, естественно дать не мог. Внося эти необходимые правки, мы неизбежно должны прийти к заключению, что дело детского воспитания и обеспечения на всем протяжении РСФСР и автономных областей и республик, по данным всероссийского обследования, находится в чрезвычайно угрожающем, а местами катастрофическом положении. Отсюда естественно вытекает мысль о необходимости разработки общего плана сети детских учреждений во всероссийском масштабе» (Ленивихина, 2022).

Анализируя результаты обследования детских учреждений, нужно отметить региональную специфику и социально-политические факторы, которые повлияли на результаты обследования, так как для большинства губерний Нижней Волги характерна совокупность неблагоприятных условий: массовый голод, разруха, резкий рост числа осиротевших детей и слабость местного управленческого аппарата, что в совокупности предопределило крайне низкие показатели материально-бытового и санитарного состояния, обследованных учреждений. Во многом данные условия сложились в следствии внешнеполитических событий, связанных с Первой мировой войной (1914-1918 гг.), повлекшей мобилизацию населения, передачу зданий и материально-технической базы под военные нужды. Внутриполитические события и экономических решения, связанные с Гражданской войной (1918-1922 гг.), введением продразверстки в деревнях, тяжело отразившейся на зернопроизводящих губерниях Нижней Волги, и вызванным ею голодом, который парализовал работу большинства детских учреждений и школ, также привели к сложной демографической ситуации. В тоже время актуализировались проблемы хулиганства и детской беспризорности (Бадмаева, 2010).

Следует отметить, что после освобождения Царицына от белогвардейских войск и окончания Гражданской войны в Царицынской губернии, как и во всем молодом Советском государстве, начался период восстановления народного хозяйства. С 1920г. культурно-просветительский отдел Царицынского горкома РКСМ организовал для молодежи литературный, музыкальный, хоровой кружки и драматическую студию (ГАВО, ф. 6610, оп. 1, д. 15). По данным переписи, проведенной в 1920 году, все население Царицынской губернии составляло 1 297 022 человека, из которых сельского населения – 1 098 628 (87%), городского – 198 394 человека – 13%. Основной национальный состав населения включал великороссов, украинцев, татар и немцев. В экономической жизни губернии основным является сельское хозяйство (земледелие, скотоводство), промышленность (ЦДНИВО, ф. 1, оп. 1, д. 87).

Е.О. Данилова, И.Н. Литвинова и О.А. Карагодина отмечают, что к 1919 году Царицын становится бурно развивающимся торгово-промышленным центром Юга-Востока России. В этой связи актуализируются задачи внешкольного образования как механизма реализации трудовой и кадровой политики. Возникнув исторически, в некотором смысле, как компенсаторный институт для взрослого населения, которое осталось за порогом школы, в дальнейшем внешкольное образование перерастает в полноценный ресурс профессионального самоопределения и опережающего кадрового развития (Заяц, 2025).

Основными приоритетными функциями раннего периода формирования государственной системы внешкольной работы с детьми выступила борьба с хулиганством и детской беспризорностью, ликвидация безграмотности и культурно-просветительская деятельность. Анализируя работу по расширению сети культурно-просветительских учреждений, отметим рост школ в регионе: 1923-24 годы – 884, 1924-25 годы – 926, 1925-26 годы – 1004. Также характерен срез количества политпросвет-учреждений: 1923-24 годы – 163, 1924-25 годы – 402, 1925-26 годы – 800 (Культурное строительство..., 1980).

Таким образом, к окончанию этапа зарождения внешкольного образования в регионе актуализировать проблемы и задачи развития данной формы работы, к этому времени были созданы первые внешкольные учреждения, а в стране продолжилось теоретическое осмысление, разработка и апробация форм и методов внешкольного образования. В дальнейшем перед народным образованием будет поставлена определенная цель воспитать активного общественного работника, строителя нового коммунистического общества, а для этого необходимо будет организовать детский коллектив, в том числе через работу внешкольных учреждений.

Заключение

В заключении, стоит отметить, что внешкольное образование первоначально существовало как живой синтез воспитательных, образовательных, развивающих и социализирующих функций (практик), и лишь позже этот эмпирический опыт стал предметом теоретического анализа. Важно, что современная система дополнительного образования имеет историю, уходящую корнями и преемственную формам и принципам внешкольного образования. Теория и практика общественного воспитания, внешкольного образования выступили историческими предпосылками, зарождающейся государственной системы внешкольной работы.

Список литературы

1. Бадмаева Е.Н. Социально-политическая обстановка в Нижнем Поволжье в 1920-х гг. // Власть. 2010. № 10.
2. Буйлова Л.Н. Исторический контекст становления и пути развития дополнительного образования детей в современной России // Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей. 2013. № 1. С. 3-130.
3. ГАВО. Ф. 2460. Оп. 1. Д. 8. Переписка Губполитпросвета с отделами Губисполкома по вопросам народного образования.
4. ГАВО. Ф. 6610. Оп. 1. Д. 15. Л. 2. Отчет губкомов РКП (б) и РКСМ.
5. Государственный архив Волгоградской области (ГАВО). Ф. Р-3423. Оп. 1. Ед. хр. 16. Доклад об итогах обследования Деткомиссии при ВЦИК.
6. Заяц М.В. Теоретическое осмысление трансформации внешкольного образования в дополнительное образование детей: сущностные характеристики феномена // Актуальность историко-педагогического просвещения для развития отечественной педагогики и системы российского образования: мат. Межд. науч.-прак. конф., XXXVIII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО (25-27 сентября 2025 г., Иваново). Волгоград: Волгоградская государственная академия последиplomного образования, 2025. С. 313-320.
7. Культурное строительство в Волгоградской области, 1917-1941: сб. док. и мат. Т. 1. Волгоград: Нижне-Волжское книжное издательство, 1980. 352 с.
8. Ленивихина Н.О., Потемкин Д.С. Скаутское движение в России и Нижнем Поволжье: история и современность // Стрежень: научный ежегодник. Под ред. И.О. Тюменцева. Волгоград: Волгоградский государственный университет, 2022. Вып. 12. С. 104-110.
9. Медынский Е.Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника. Москва: Книгоиздательство «Наука», 1916. 170 с.

10. Мельникова В.В. Школы Волгоградской области в 1917-1970 гг. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2010. 332 с.
11. Ромм Т.А. Внешкольное образование в Сибири на рубеже XIX и XX вв. // Сибирский педагогический журнал. 2004. № 2.
12. ЦДНВО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 87. Л. 89. Распоряжение Царицынского Совета Комиссариата народного просвещения 1918 г.

Pre-revolutionary experience in the formation and development of supplementary activities (based on the materials of the Tsaritsyn Governorate)

Maria V. Zayats

Specialist expert

Volgograd State Social and Pedagogical University

Volgograd, Russia

z89178327188@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.03.2026

Accepted 23.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 374

DOI 10.25726/h9044-6577-4769-n

EDN MWLIHR

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article presents the results of a historical and pedagogical analysis of the formation and development of extracurricular activities based on the materials of the Tsaritsyn Governorate. The study is based on a sociocultural interpretation of the formation and development of education. The article presents the historiography of the study of extracurricular education in the country over several periods of research. It is established that the theoretical understanding of extracurricular education lagged behind the practice, which initially embodied a synthesis of educational, developmental, and socializing functions. The prerequisites for a regional extracurricular system have a complex structure, formed at the intersection of national educational trends and unique local sociocultural factors.

Keywords

history of supplementary education for children, supplementary education for children, extracurricular education, extracurricular institutions.

References

1. Badmaeva E.N. Socio-political situation in the Lower Volga region in the 1920 s. // Power. 2010. № 10.
2. Builova L.N. Historical context of the formation and ways of development of supplementary education for children in modern Russia // Library for institutions of supplementary education for children. 2013. № 1. pp. 3-130.
3. GAVO. Fund 2460. Inventory 1. File 8. Correspondence of Gubpolitprosvet with departments of the Gubispolkom on public education issues.

4. GAVO. Fund 6610. Inventory 1. File 15. Sheet 2. Report of the provincial committees of the RCP (b) and RKSM.
5. State Archive of the Volgograd Region (GAVO). Fund R-3423. Inventory 1. Storage unit 16. Report on the results of the survey by the Children's Commission under the All-Russian Central Executive Committee.
6. Zayats M.V. Theoretical understanding of the transformation of extracurricular education into supplementary education for children: essential characteristics of the phenomenon // Relevance of historical and pedagogical education for the development of domestic pedagogy and the Russian education system: mat. of the Inter. scien. and prac. conf., XXXVIII session of the Scientific Council on the problems of the history of education and pedagogical science under the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education (September 25-27, 2025, Ivanovo). Volgograd: Volgograd State Academy of Postgraduate Education, 2025. pp. 313-320.
7. Cultural construction in the Volgograd Region, 1917-1941: collection of documents and materials. Vol. 1. Volgograd: Lower Volga Book Publishing House, 1980. 352 pp.
8. Lenivikhina N.O., Potemkin D.S. Scout movement in Russia and the Lower Volga region: history and modernity // Strezhen: a scientific yearbook. Ed. by I.O. Tyumentsev. Volgograd: Volgograd State University, 2022. Issue 12. pp. 104-110. EDN UZURVE.
9. Medynsky E.N. Extracurricular education, its significance, organization and technique. Moscow: Publishing House «Science», 1916. 170 pp.
10. Melnikova V.V. Schools of the Volgograd Region in 1917-1970. Volgograd: Volgograd Scientific Publishing House, 2010. 332 pp.
11. Romm T.A. Extracurricular education in Siberia at the turn of the 19th and 20th centuries // Siberian pedagogical journal. 2004. № 2.
12. TsDNIVO. Fund 1. Inventory 1. File 87. Sheet 89. Order of the Tsaritsyn Council of the Commissariat of Public Education, 1918.

Социокультурное пространство развития личности в современной системе образования

Андрей Николаевич Кохичко

Доктор педагогических наук, доцент
Мурманский арктический университет
Мурманск, Россия
andrey_kokhichko@mail.ru
ORCID 0000-0001-7779-5778

Татьяна Александровна Казакова

Кандидат педагогических наук, доцент
Академия ФСИН России
Рязань, Россия
tina4242@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Александр Алексеевич Зиновьев

Старший преподаватель кафедры Физической культуры и спорта
Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова
Санкт-Петербург, Россия
zinovev_aa@voenmeh.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Александр Алексеевич Ивачев

Старший преподаватель кафедры Физической культуры и спорта
Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова
Санкт-Петербург, Россия
ivachev_aa@voenmeh.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 29.03.2026

Принята 23.04.2026

Опубликована 30.05.2026

УДК 37.01

DOI 10.25726/k3784-3263-6697-z

EDN MGSSDL

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 работе представлен взгляд авторов на современную систему образования как на социокультурное пространство развития личности. Говоря о становлении социокультурных компетенций, необходимо четко представлять, что оно связано с различными видами деятельности личности: учебной, профессиональной, повседневной. Подчеркивается актуальность культурного развития в контексте интеграции деятельностного и социокультурного подходов в образовании. Объединение данных концепций значимо с учетом того, что культура являет собой результат интеллектуальной, творческой и иных видов социальной деятельности человека во всем их многообразии и без знания их специфики обучение, профессиональная деятельность достаточно затруднены. Современное общество

представляет собой поликультурное пространство, в котором объединены различные этнические, возрастные, социальные группы, каждая из которых является «носителем» определенных культурных элементов. Изучая подобное множество культур, обучающийся обогащает свой внутренний мир, происходит процесс становления универсальных компетенций, самоопределения, конкретизации долгосрочных жизненных перспектив. Нынешняя система образования на различных этапах предоставляет обучающимся множество возможностей для культурного самосовершенствования как в рамках специальных дисциплин, так и в учебно- воспитательном процессе в целом. Поэтому необходимо выявить основные характеристики образования как пространства, благоприятного для всестороннего развития личности.

Ключевые слова

развитие личности, система образования, социокультурное пространство, компетенции, самосовершенствование, поликультурное общество, деятельностный подход, картина мира, культурное развитие

Введение

Культурное развитие личности является неотъемлемым компонентом образования и речь идет об участии всех субъектов учебно- воспитательного процесса, т.к. его результаты ориентированы не только на обучающихся, но и на совершенствование и развитие преподавателей, повышение уровня их социокультурной компетентности. Как отмечают А.А. Гиринский, А.О. Лепетюхина (Гиринский, 2024), современный педагог работает в условиях неопределенности, риска и поэтому в профессиональной деятельности развитие множества компетенций крайне необходимо (Абрекова, 2025).

Определение «развитие личности» должно рассматриваться относительно множества культур, тех моделей поведения, которые в них приняты. Современное поликультурное общество обуславливает необходимость формирования необходимых компетенций у всех субъектов коммуникации и образовательное пространство является для этого наиболее благоприятным, позволяет не только проанализировать личностные, коммуникативные особенности участников, но и осуществлять развитие в необходимых направлениях. Именно социокультурные особенности организации образовательного пространства помогают достигать качественных результатов не только в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, но и в контексте общесоциального понятия «культуры», необходимости становления адаптационных механизмов. Система образования на различных его этапах призвана не только обучать, но и развивать личность, учитывая тенденции современного общества. Ввиду стремительной динамики развития социальных процессов обучение осуществляется в естественных условиях, в ходе учебной, профессиональной деятельности, поэтому вопрос организации социокультурного пространства является одним из наиболее важных в отечественной науке (Горинская, 2013; Литвиненко, 2017).

Целью данной работы является конкретизация содержания социокультурного пространства развития личности в современной системе образования. Объектом возможно определить понятие «развитие личности», предметом-социокультурное образовательное пространство.

Материалы и методы исследования

Начинать изучение данной темы целесообразно с социокультурного подхода, который является одним из основополагающих в отечественной педагогике. Данный подход позволяет рассмотреть образовательное пространство как среду развития всех участников. Для исследования важно проанализировать работы А.П. Белкиной, М.Г. Горинской, Л.А. Липской, на основе которых возможно объединить педагогические концепции в контексте актуальности развития личности в системе образования (Белкина, 2025; Горинская, 2013; Липская, 2023).

Интересный подход представлен в работе Д.Ц. Дугарова, Э.Л. Ванданова, анализирующих культуру с точки зрения ценности общего блага, социально значимого эффекта и полезности для общества, к чему и должно стремиться высшее образование (Дугарова, 2018). В свою очередь Б.Д.

Беспарточный и М.Д. Черкашин конкретизируют содержание культурного компонента в образовательных результатах, а А.В. Брык предлагает построить модель социокультурного учебно- воспитательного пространства, которую возможно адаптировать под условия высшей школы (Беспарточный, 2017; Брык, 2023).

Результаты и обсуждение

Вопросы социокультурного развития личности в современной системе образования являются приоритетными наряду с достижением учебных результатов. Это обусловлено тем, что гармонично развитая, образованная личность успешно адаптируется в обществе, выполняет трудовые и социальные функции. По мнению Т.Г. Калугиной (Калугина, 2006), вектор развития современного общества переориентировался с производственных процессов на интеллектуальную сферу личности, определение индивидуальных потребностей в контексте культурных условий развития, обычаев, традиций, ценностных установок. Личность, которая обучается и воспитывается в благоприятной образовательной среде, в условиях принятия и уважения общечеловеческих ценностей, культурного многообразия, получает возможность эффективного формирования механизмов адаптации, становления моделей поведения в проблемных ситуациях.

Именно поэтому данный автор считает, и мы с ним согласны, что в современной российской системе образования развитие инновационного человеческого потенциала можно определить, как фактор, способствующий успешному функционированию социума и поэтому требующий концептуального обоснования и неперенной реализации в обществе.

Развитие личности участника образовательного процесса связано как непосредственно с учебной деятельностью, так и с различными видами активностей, которые реализуются в образовательных учреждениях. Это позволяет определить интересы и направленность личности, выявить основные ценностные приоритеты. Одними из важнейших задач социокультурного развития личности возможно определить интеграцию личностных и социальных ценностей в единую систему, становление уникальной картины мира, отражающей объективные условия развития социума. Учитывая это, как отмечают Т.Г. Калугина и А.П. Белкина, необходимо направить усилия на создание условий для гармоничного сочетания личных целей обучающихся, педагогов как отдельных личностей и социально значимых целей общества в едином пространстве взаимодействия культуры и образования. Поэтому акцент данный автор, а также другие исследователи предлагают сделать на общей системе культурных ценностей, которые отражаются и в образовании, и в обществе.

Вопрос определения «развития» в современном обществе носит не только исследовательский, но и практический характер. Данная категория отражает качественные изменения, которые происходят в личности, в ее коммуникации и, следовательно, в различных группах социума. По мнению Н.Ю. Налётовой, Н.И. Маханьковой, Е.В. Коробцовой (Налётова, 2022), развитие носит конструктивный характер, именно поэтому его актуализацией в культуре и в образовании необходимо заниматься целенаправленно. Развивая необходимые компетенции, навыки у личности, педагог способствует становлению стабильного, но при этом эффективно функционирующего общества, в котором интегрированы различные культурные, научные, технические достижения, в приоритете общечеловеческие ценности, уважение чести и достоинства личности.

Преемственность культуры, создание новых интеллектуальных продуктов, как отмечает исследователь, предполагает трансляцию знаний, традиций, обычаев, которые используются при построении культурной деятельности в качестве инструментария. Однако воспроизведение продуктивной деятельности другими людьми в новых состояниях системы возможно только в том случае, если сформирован социальный опыт восприятия, воспроизведения социальной деятельности по образцам и на этой основе формируются умения и навыки конструирования новых образов, создания инновационных моделей социокультурной деятельности. Подобных результатов возможно достичь только в том пространстве, где более опытные люди, обладающие достаточными знаниями, социальным и профессиональным опытом воздействуют с детьми, молодежью воспитывают, обучают. Образовательное учреждение подходит для данных целей в силу того, что в нем созданы специальные

условия для организации учебно- воспитательного процесса, деятельность его субъектов определена конкретными целями, задачами и включает определенный методический инструментарий. При этом в любом образовательном учреждении аккумулируется множество культур, ценностей, традиций представителей различных социальных групп, слоев населения, что является одним из важнейших условий социокультурного развития личности.

Б.Д. Беспарточный и М.Д. Черкашин (Беспарточный, 2017) дополняют данное утверждение мнением о том, что изначально любой уровень образования, кроме, собственно, обучающих функций, реализует воспитательную и функцию социализации, позволяя как обучающимся, так и педагогам интегрировать свои знания в повседневную, учебную и профессиональную деятельность. Система образования любого уровня (школа, колледж, вуз) должна готовить личность к гражданской ответственности с конкретными ценностными ориентациями, которые востребованы в социуме. Это реально только в контексте ознакомления с культурным многообразием, традициями, спецификой различных национальностей, социальных групп.

По мнению Б.Д. Беспарточного, в современном обществе достаточно ярко выражена зависимость между качеством жизни, социальным статусом и уровнем образованности, культурного развития личности. На первый план выдвигаются культурные ценности, интеллектуальный труд, возможность интересно и полезно проводить свободное время, получать дополнительное образование и развиваться. От личности, ее стремления развиваться зависят дальнейшие перспективы жизни, коммуникация, профессиональная деятельность и при этом необходимо помнить, что значительную часть времени дети, подростки и молодежь проводят в образовательных учреждениях. Это подтверждает необходимость изучения социокультурного пространства образовательного учреждения (Новолодская, 2017; Михайлов, 2022).

Говоря о способах организации данного пространства, А.П. Белкина (Белкина, 2025) и А.В. Брык (Брык, 2023), выделяют два наиболее значимых способа:

- естественный, который отражает коммуникацию представителей различных культур, этносов, возрастов в учебно- воспитательном процессе. В этом уникальном пространстве, которое кроме формального общения включает неформальное, создаются условия, способствующие ознакомлению с различными культурами, их интеграцию, формирование новых элементов;

- специальный, целенаправленно организованный. Включает в себя методическое обеспечение, дидактическое структурирование социокультурного образовательного пространства. Данный способ обуславливает необходимость участия компетентных специалистов, которые способны разработать модель социокультурного пространства, апробировать ее, при необходимости скорректировать. Это могут быть как специально организованные мероприятия (беседы, встречи, Дни национальных культур, фестивали, выставки), которые знакомят обучающихся с традиционными и инновационными культурами, результатами их взаимодействия. Также подобная деятельность касается специализированных дисциплин (в школе «Основы духовно-нравственной культуры народов России», в колледжах и вузах «философия», «культурология»).

А.П. Белкина определяет ряд умений, навыков и компетенций, которые являются результатом развития личности в социокультурном пространстве образовательного учреждения. Это необходимо для того, чтобы понимать, на что ориентировать учебно- воспитательный процесс. В качестве основных она называет критическое мышление, эффективную коммуникацию, лингвистические компетенции, а также мотивацию и способность к творчеству, самообразованию, принятию проявлений различных культур, построению на их основе системы базовых ценностей, и интеграция их с общесоциальными. Это требует особого внимания к роли образовательного пространства, актуализации его социокультурного компонента в развитии личности. При этом автор говорит о том, что развитие одинаково важно, как для обучающихся, так и для педагогов, ведь именно они являются основными субъектами транслирования культуры, воспитателями нравственных ценностей, идеалов. Поэтому социокультурное пространство школы, колледжа, вуза должно быть организовано с учетом условий развития современного общества, норм, установок и приоритетов.

А.В. Брык в своей работе также актуализирует воспитательный компонент в образовательном процессе и говорит о том, что при моделировании подобного пространства основополагающим должен быть социокультурный подход, в который затем интегрируются иные педагогические концепции. Именно данная теория позволяет интегрировать компоненты традиционной и инновационной культуры, что отражает реалии современного, многокомпонентного общества, его событийность. В отношении событийности исследователь говорит о том, что данный феномен является одним из признаков социокультурного развития в контексте того, что событие является результатом деятельности человека и в образовании данный факт позволяет обучающимся и педагогам максимально раскрыть свои возможности. Создавая события, моделируя различные их варианты, участники образовательного процесса проявляют активную субъектную позицию, вовлекаются в различные интересные формы деятельности, формируя необходимые учебные и жизненные компетенции. При этом отмечается, что те модели поведения, которые апробируются в социокультурном пространстве образовательного учреждения, в дальнейшем корректируются и реализуются в различных сферах жизнедеятельности. Знакомясь с различными проявлениями культуры (материальными, духовными), обучающиеся приобретают уникальный личностный опыт, который является основой для определения долгосрочных жизненных перспектив, становления адекватной самооценки, самовосприятия (Казенина, 2019).

Выбор методического инструментария, при помощи которого осуществляется педагогическое взаимодействие в образовательном социокультурном пространстве, обоснован его особенностями. Основным фактором является то, какие компоненты и результаты культурной деятельности представлены в конкретном учреждении, какие концептуальные основания лежат в основе его образовательного вектора. Подобные особенности влияют на конкретизацию образовательных программ, учебных направлений, специальностей, в центре которых – личность. В данной ситуации необходимо подчеркнуть, что развитие касается не только обучающихся, но и педагогов, которые являются «трансляторами» культуры, «носителями» ценностей. Педагог должен обладать достаточным уровнем универсальных, социокультурных компетенций, чтобы иметь возможность разъяснить обучающимся смысл изучаемого материала, помочь выработать правильное решение проблемы.

А.А. Филиппов и Л.И. Найденова (Филиппов, 2023) отмечают, что на организацию социокультурного пространства в образовательном учреждении существенное значение оказывают внешние факторы, которые не всегда благоприятны. Именно поэтому необходимо говорить о стабильной основе функционирования данного пространства, компетентности педагогов и мотивированности обучающихся, что позволит противостоять социальным вызовам, минимизировать риски. Ведь, как подчеркивают данные исследователи, культурные явления не всегда являются позитивными. На настоящий момент невозможно говорить о культуре только как об источнике прекрасного, возможности созидания нового. Если трактовать ее более широко, в контексте результатов человеческой деятельности, то актуализируется проблематика деструктивных проявлений, субкультур, что не должно иметь место в образовательном учреждении. Для того, чтобы не происходило подмены истинных культурных ценностей, приоритетов ложными и обучающиеся, и педагоги должны обладать необходимым уровнем знаний, пониманием культуры как блага цивилизации и самое главное – умением аргументировать свою точку зрения в отношении определенных событий и явлений. Подобные навыки и компетенции наиболее реально и самое главное, безопасно, совершенствовать в пространстве образовательного учреждения с его множественными культурными проявлениями.

Рассуждая о культуре современного общества, Мяомяо Вэй (Вэй, 2024) говорит о возможных ее деструктивных проявлениях (субкультуры, неформальные объединения и пр.), актуализируя вопрос о том, что личность должна обладать четким пониманием их негативного воздействия на общество, уметь противостоять подобным тенденциям и прежде всего педагог должен способствовать организации пространства, в котором формируются социально одобряемые ценности, установки обучающегося. Поликультурность социума отражает деятельность различных сред, групп и не всегда они ориентированы на созидание. Способствует этому множество факторов, в том числе, и объективного характера, однако, в контексте развития социокультурных компетенций важно определить приоритет становления таких моделей поведения обучающихся, которые ориентированы на созидание,

конструктивную деятельность. Поэтому культурные установки, правила, заложенные в семье, развиваются, закрепляются в образовательном пространстве и в дальнейшем транслируются в социум в контексте повседневной, учебной, профессиональной деятельности и коммуникации.

Заключение

В качестве основного вывода необходимо актуализировать значимость организации социокультурного пространства в контексте развития личности. При этом важно отметить, что развитие касается всех участников образовательного процесса, что обуславливает специфику его функционирования в отношении как педагогов, так и обучающихся.

Особенности социокультурного пространства системы образования заключаются в том, что, с одной стороны, оно образуется в результате взаимодействия различных культур, проявлений творческой, научной и иной деятельности, а с другой – целенаправленно организуется при помощи обучающих и воспитательных мероприятий. Именно это позволяет соблюдать баланс между потребностями общества, уровнем социокультурного развития населения и возможностями образовательных учреждений.

Образовательное пространство школы, колледжа, вуза способствует становлению ценностей, интересов, приоритетов личности, позволяет удовлетворить потребности в самореализации, определиться с интересами и направленностью и очень важно реализовывать подобную деятельность в рамках социокультурного подхода, который является не только одним из основополагающих в отечественной педагогике, но и инструментом становления социокультурных компетенций.

Список литературы

1. Абрекова Н.Т., Боровицкая Ю.В. Теоретико-методологический анализ понятия успешности в контексте подготовки по направлениям помогающих профессий в вузе // Проектирование. Опыт. Результат. 2025. № 6. С. 14-18.
2. Белкина А.П. Проектирование современной социокультурной образовательной среды как фактор формирования ценностных ориентаций будущего педагога // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2025. № 1(73). С. 1-7.
3. Беспарточный Б.Д., Черкашин М.Д. Образование в системе культуротворчества // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. 2017. № 2(10). С. 46-52.
4. Брык А.В. Модель организации воспитательного процесса в социокультурном пространстве начальной школы // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-2. С. 42-45.
5. Вэй Мяомяо. Социокультурные факторы, влияющие на формирование педагогического стиля преподавателей вуза // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 4(107). С. 55-57.
6. Гиринский А.А., Лепетюхина А.О. Образование в эпоху позднего модерна: к вопросу о социокультурных основаниях компетентностного подхода // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. № 5. С. 187-200.
7. Горинская М.Г. Создание единого социокультурного образовательного пространства как одна из приоритетных задач современного образования // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Международной научной конференции (декабрь 2013 г., Челябинск). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 94-96.
8. Дугарова Д.Ц., Ванданова Э.Л. Социокультурная обусловленность содержания образования как общественно значимого блага // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2018. № 6. С. 94-104.
9. Казенина А.А. Роль современного российского гуманитарного образования в преодолении социокультурного кризиса // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2019. № 4(32). С. 82-86.
10. Калугина Т.Г. Образование как ресурс социокультурного развития личности // Вестник ЧГАКИ. 2006. № 1 (9). С. 2-4.

11. Липская Л.А. Интеграция синергетического и социокультурного подходов в социально-гуманитарном образовании // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2023. № 4. С. 5-13.
12. Литвиненко Л.Л. Социокультурное пространство образования как феномен культуротворчества личности в современном обществе // Научная мысль Кавказа. 2017. № 1(89). С. 11-17.
13. Михайлов А.А., Валькевич С.И., Шашнева Е.Н., Романова К.Е. Университет – центр социокультурного пространства малого города Шуя // История. Культурология. Политология. 2022. № 4. С. 2-10.
14. Налётова Н.Ю., Маханькова Н.И., Коробцова Е.В. Педагогическое сопровождение развития социокультурной идентичности обучающихся // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 12(214). С. 367-371.
15. Новолодская С.Л., Аверячкина Т.С. Поликультурное образование как социокультурный феномен // Высшее образование сегодня. 2017. № 3. С. 59-63.
16. Филиппов А.А., Найденова Л.И. Институциональные и социокультурные факторы развития образования // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2023. № 4 (68). С. 32-42.

Socio-cultural space of personality development in the modern educational system

Andrey N. Kokhichko

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Murmansk Arctic University
Murmansk, Russia
andrey_kokhichko@mail.ru
ORCID 0000-0001-7779-5778

Tatiana A. Kazakova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia
Ryazan, Russia
tina4242@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Alexander A. Zinoviev

Senior Lecturer at the Department of Physical Education and Sports
D.F. Ustinov Baltic State Technical University «VOENMEH»
Saint Petersburg, Russia
zinovev_aa@voenmeh.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Alexander A. Ivachev

Senior Lecturer at the Department of Physical Education and Sports
D.F. Ustinov Baltic State Technical University «VOENMEH»
Saint Petersburg, Russia
ivachev_aa@voenmeh.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 29.03.2026

Accepted 23.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 37.01

DOI 10.25726/k3784-3263-6697-z

EDN MGSSDL

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 paper presents the authors' view of the modern educational system as a socio-cultural space of personality development. When discussing the development of socio-cultural competencies, it is important to understand that it is related to various types of personal activity, such as educational, professional, and everyday activities. The paper emphasizes the relevance of cultural development in the context of integrating the activity-based and socio-cultural approaches in education. The combination of these concepts is significant, given that culture is the result of human intellectual, creative, and other social activities in all their diversity, and without knowledge of their specifics, learning and professional activities are quite difficult. Modern society is a multicultural space that brings together various ethnic, age, and social groups, each of which is a «carrier» of certain cultural elements. By studying this multitude of cultures, students enrich their inner world and develop universal competencies, self-determination, and long-term life prospects. The modern education system provides students with numerous opportunities for cultural self-improvement at various stages, both within specific disciplines and in the overall educational process. Therefore, it is essential to identify the key characteristics of education as a space conducive to the comprehensive development of individuals.

Keywords

personal development, education system, sociocultural space, competencies, self-improvement, multicultural society, activity-based approach, worldview, cultural development

References

1. Abrekova N.T., Borovitskaya Yu.V. Theoretical and methodological analysis of the concept of success in the context of training in helping professions at a university // Design. Experience. Result. 2025. № 6. pp. 14-18.
2. Belkina A.P. Designing a modern sociocultural educational environment as a factor in the formation of value orientations of a future teacher // Scientific notes. Kursk State University electronic scientific journal. 2025. № 1(73). pp. 1-7.
3. Bespartochnyi B.D., Cherkashin M.D. Education in the system of cultural creativity // Tambov University bulletin. Series: Social sciences. 2017. № 2(10). pp. 46-52.
4. Bryk A.V. A model for organizing the educational process in the sociocultural space of primary school // Problems of modern pedagogical education. 2023. № 80-2. pp. 42-45.
5. Wei Miaomiao. Sociocultural factors influencing the formation of the pedagogical style of university teachers // World of science, culture, education. 2024. № 4(107). pp. 55-57.
6. Girinskii A.A., Lepetiukhina A.O. Education in the era of late modernity: on the sociocultural foundations of the competence-based approach // Domestic and foreign pedagogy. 2024. № 5. pp. 187-200.
7. Gorinskaia M.G. Creating a unified sociocultural educational space as one of the priority tasks of modern education // Pedagogy: traditions and innovations: mat. of the IV Inter. scien. conf. (Chelyabinsk, December 2013). Chelyabinsk: Two Komsomol members, 2013. pp. 94-96.

8. Dugarova D.Ts., Vandanova E.L. Sociocultural conditionality of the content of education as a socially significant good // Transbaikal State University scientific notes. Series: Pedagogical sciences. 2018. № 6. pp. 94-104.
9. Kazenina A.A. The role of modern Russian humanitarian education in overcoming the sociocultural crisis // Moscow City Pedagogical University bulletin. Series: Philosophical sciences. 2019. № 4(32). pp. 82-86.
10. Kalugina T.G. Education as a resource for the sociocultural development of personality // Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts bulletin. 2006. № 1(9). pp. 2-4.
11. Lipskaia L.A. Integration of synergetic and sociocultural approaches in social and humanitarian education // South Ural State University bulletin. Series: Education. Pedagogical sciences. 2023. № 4. pp. 5-13.
12. Litvinenko L.L. Sociocultural space of education as a phenomenon of personal cultural creativity in modern society // Scientific thought of the Caucasus. 2017. № 1(89). pp. 11-17.
13. Mikhailov A.A., Valkevich S.I., Shashneva E.N., Romanova K.E. University as the center of the sociocultural space of the small town of Shuya // History. Cultural studies. Political science. 2022. № 4. pp. 2-10.
14. Naletova N.Yu., Makhankova N.I., Korobtsova E.V. Pedagogical support for the development of students' sociocultural identity // Scientific notes of P.F. Lesgaft University. 2022. No. 12 (214). Pp. 367-371.
15. Novolodskaja S.L., Averiachkina T.S. Multicultural education as a sociocultural phenomenon // Higher education today. 2017. № 3. pp. 59-63.
16. Filippov A.A., Naidenova L.I. Institutional and sociocultural factors of education development // News of higher educational institutions. Volga region. Social sciences. 2023. № 4(68). pp. 32-42.

Историография педагогического просвещения родителей дошкольников в России второй половины XIX – начала XX веков

Елена Викторовна Кобзева

Аспирант

Херсонский государственный педагогический университет

Херсон, Россия

8485@bk.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 17.03.2026

Принята 22.04.2026

Опубликована 30.05.2026

УДК 37.01

DOI 10.25726/r1389-4979-3804-q

EDN HYMHVW

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена историографическому анализу проблемы педагогического просвещения родителей дошкольников в России второй половины XIX – начала XX веков. Актуальность исследования обусловлена необходимостью осмысления исторического опыта взаимодействия семьи и образовательных институтов в контексте современных задач развития дошкольной педагогики. Цель исследования: систематизация и анализ историко-педагогических исследований, посвященных проблеме просвещения родителей в области воспитания детей дошкольного возраста в указанный период. Задачи исследования: выявить социокультурные предпосылки актуализации темы; проанализировать теоретическое обоснование необходимости просвещения родителей в трудах классиков педагогики; рассмотреть вклад представителей естественно-научного направления; охарактеризовать практические формы просветительской деятельности (педагогическая публицистика, издания для родителей, деятельность педагогических обществ). Методология: историографический и сравнительно-сопоставительный анализ источников, систематизация и обобщение материалов. В статье обосновано, что реформы 1860-х годов создали институциональные условия для выхода проблемы просвещения родителей в публичную сферу. Результаты исследования могут быть использованы в курсах истории педагогики, а также при разработке современных программ взаимодействия образовательных учреждений с семьей. В заключении делается вывод о том, что накопленный в рассматриваемый период опыт просвещения родителей представляет значительную ценность для современной педагогической теории и практики.

Ключевые слова

историография, педагогическое просвещение родителей, дошкольное воспитание, семейное воспитание, Россия XIX века, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, И.А. Сикорский, П.Ф. Лесгафт, педагогические общества.

Введение

Вторая половина XIX – начало XX века стали переломным этапом в истории России, когда социально-экономические реформы активизировали общественно-педагогическое движение и поставили вопрос о просвещении родителей как значимую для развития общества задачу. Актуальность историографического анализа данной проблемы обусловлена необходимостью осмысления

накопленного опыта для решения современных задач взаимодействия семьи и образовательных учреждений.

Однако специального историографического исследования, посвященного проблеме педагогического просвещения родителей дошкольников в указанный период, не проводилось. Это определяет цель настоящей работы – систематизацию и анализ историко-педагогических исследований по данной теме.

Задачи исследования:

1. выявить социокультурные предпосылки актуализации темы,
2. проанализировать теоретическое обоснование просвещения родителей в трудах К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева,
3. рассмотреть вклад представителей естественно-научного направления (И.А. Сикорского, П.Ф. Лесгафта, М.М. Манасеиной),
4. охарактеризовать практические формы просветительской деятельности (публицистика, издания для родителей, педагогические общества).

Научная новизна заключается в комплексном историографическом анализе проблемы.

Теоретическая значимость – в расширении представлений об истории педагогического просвещения родителей. Практическая значимость – в возможности использования результатов в курсах истории педагогики и при разработке современных программ взаимодействия с семьей.

Материалы и методы исследования

Методология исследования основана на историографическом и сравнительно-сопоставительном анализе источников, систематизации и обобщении материалов.

Историографический анализ позволяет проследить, как в трудах отечественных педагогов, психологов и общественных деятелей рассматриваемого периода формировалось понимание необходимости и содержания помощи семье, а также как эта тема изучалась в последующие годы.

В самой педагогической мысли второй половины XIX – начала XX веков вопросы просвещения родителей не выделялись в отдельное, строго очерченное направление, но являлись неотъемлемой частью дискуссий о целях, задачах и методах воспитания ребенка до школы. В этот период происходило становление дошкольной педагогики как относительно самостоятельной отрасли научного знания, и проблема семейного воспитания и роли родителей в нем занимала видное место в трудах ведущих ученых.

Результаты и обсуждение

Реформы 1860-х годов дали мощный импульс развитию общественной инициативы во всех сферах, включая образование. Как отмечает исследователь Е.В. Чмелева, пореформенная эпоха характеризовалась небывалым ростом педагогической публицистики (Чмелева, 2013). Журналы «Детский сад», «Вестник воспитания», «Русская школа», «Семья и школа» стали площадками для широкого обсуждения вопросов воспитания, адресованных не только профессионалам, но и родителям. На их страницах публиковались статьи ведущих педагогов и психологов, популяризировались достижения зарубежной и отечественной науки о детстве, велись дискуссии о целях, содержании и методах семейного воспитания.

П.Ф. Каптерев, анализируя развитие русской педагогики, подчеркивал, что именно общество, а не государство, стало главным двигателем прогрессивных педагогических идей в пореформенный период. Он особенно тщательно отбирал и анализировал факты, свидетельствовавшие о том, что все прогрессивное в воспитании и обучении детей было достигнуто в результате общественного почина (Каптерев, 1909). Общественные инициативы реализовывались в создании педагогических обществ (например, Петербургское общество содействия физическому развитию, Московское общество воспитательниц и учительниц), которые ставили своей задачей не только обсуждение научных проблем, но и распространение педагогических знаний среди населения, организацию народных чтений и лекций для родителей (Каптерев, 1909).

Таким образом, реформы создали институциональные и дискурсивные условия, в которых проблема просвещения родителей смогла выйти из тени частных наставлений в публичную сферу. Так, К.Д. Ушинский считал семью естественной средой воспитания. Он сформулировал положение: «Одна из первейших обязанностей всякого гражданина и отца семейства – приготовить из своих детей полезных для общества граждан; одно из священных прав человека, рождающегося в мире, – право на правильное и доброе воспитание» (Ушинский, 1988а), впервые представив воспитание как гражданский долг. Из этого вытекало требование к родителям овладевать педагогическими знаниями (Ушинский, 1988б). Особое место в его системе занимает учение о роли матери, которая, воспитывая своих детей, становится «воспитательницей народа», что требовало всестороннего образования женщины (Ушинский, 1989а; Ушинский, 1989б).

Л.Н. Толстой предложил антропологический подход, согласно которому критерием педагогической деятельности выступает свобода ребенка (Толстой, 1936; Грицай, 2011). В своем опыте работы в Яснополянской школе он исходил из того, что образование должно строиться не на принуждении и насильственном внедрении «полезных» знаний, а на праве ребенка самому определять содержание и направленность своего обучения. Цель воспитания, по Толстому, – гармоническое развитие всех сил и способностей учащихся, что достижимо лишь в атмосфере уважения, доверия и отсутствия авторитарного давления, где учитель лишь наблюдает и предлагает, но не навязывает.

П.Ф. Каптерев рассматривал семью как первичную среду социализации и обосновывал необходимость гармоничной связи семейного и общественного воспитания для полноценного развития человека (Каптерев, 1898). В труде «История русской педагогики» он системно проанализировал развитие отечественной педагогической мысли, доказывая, что прогресс в воспитании – результат общественного почина, и именно родители более всех заинтересованы в педагогической культуре (Каптерев, 1909). Каптерев П.Ф. ставил вопрос о систематическом просвещении родителей, создании для них доступной литературы и привлечении к деятельности образовательных учреждений.

М. Монтессори разработала стройную педагогическую систему, центральным звеном которой выступает понятие подготовленной среды. Развитие ребенка рассматривается ею как процесс самопроизвольного раскрытия внутреннего потенциала, который происходит наиболее эффективно в специально организованном пространстве. Дидактическая среда Монтессори (авто-дидактические материалы) выполняет функцию внешнего стимула, побуждающего ребенка к самостоятельной деятельности, соответствующей его сензитивным периодам. Роль педагога сводится к опосредованному руководству – созданию среды и наблюдению, что позволяет ребенку развиваться в собственном темпе через свободу выбора и практическое действие.

Э. Кей, автор манифеста «Век ребенка», акцентировала внимание на исключительной важности ранних этапов онтогенеза для становления личности. Она отстаивала идею саморазвития природных задатков ребенка, предостерегая от грубого вмешательства взрослых, подавляющего индивидуальность. По мнению Кей, задача семьи и школы заключается не в формировании ребенка по заданному шаблону, а в бережном культивировании его врожденных сил и дарований, что возможно лишь при условии глубокого понимания детской психологии и признания права ребенка на свободное развитие с первых лет жизни.

Таким образом, при всех различиях в подходах этих мыслителей объединяло главное убеждение: воспитание детей – это не частное дело семьи, а важнейшая общественная задача, для успешного решения которой родители должны обладать глубокими и разносторонними педагогическими знаниями. Эта идея, впервые сформулированная и разработанная в пореформенный период, на долгие годы определила магистральное направление развития как педагогической теории, так и практики взаимодействия семьи и образовательных учреждений.

Представители естественно-научного направления стремились поставить воспитание на прочный фундамент объективных знаний о природе ребенка, его физическом и психическом развитии.

И.А. Сикорский, доктор медицины, психиатр и педагог, в труде «Душа ребенка» проанализировал процесс психического развития от рождения до школьного возраста, подчеркивая необходимость понимания этих процессов каждым родителем (Сикорский, 1902). В работе «Об умственном и

нравственном развитии и воспитании детей» (1902), изданной в серии «Энциклопедия семейного воспитания и обучения», он сформулировал ключевое положение: «Детей необходимо знать, и это первый долг родителей; знание укажет путь здорового воспитания» (Сикорский, 2024). И.А. Сикорский доказывал, что воспитание воли – главнейшая задача семьи, а понимание природы детских капризов, как «поединков с взрослыми», требует от родителей формирования у ребенка способности «тормозить свои аффекты» (Сикорский, 2024). Его труды обосновали недостаточность интуитивного воспитания и необходимость научных знаний о законах психического развития.

П.Ф. Лесгафт, анатом, врач и педагог, в главном труде «Семейное воспитание ребенка и его значение» (1884) изложил научные основы семейного воспитания как фундамента всей последующей жизни человека (Лесгафт, 2024). Центральное место в работе занимает учение о «школьных типах» – классификация особенностей детского поведения, формирующихся под влиянием семейной среды. Автор показал, что негативные проявления в поведении детей являются следствием ошибок воспитания и отсутствия у родителей понимания индивидуальных особенностей ребенка (Лесгафт, 1956), в своих научных трудах он дал родителям инструмент для анализа и коррекции собственных воспитательных подходов. В.Я. Стоюнин назвал этот труд «лучом света в педагогических потемках», призывая родителей к чтению (Лесгафт, 1956).

М.М. Манасеина, детский врач и педагог, в книге «О воспитании детей в первые годы жизни» (1870 г.) обосновала решающее значение раннего детства. Она утверждала, что дети упражняют органы чувств в первые годы жизни, а «заря зачинающейся психической жизни появляется прежде всего около кормящей груди матери», акцентируя связь физического и психического развития и особую роль матери (Манасеина, 1999). В работе «О религиозном воспитании до 8 лет» она рассматривала вопросы нравственного становления (Манасеина, 1999). Ее труды содержали конкретные рекомендации по развитию органов чувств, внимания, памяти, обращенные непосредственно к родителям и воспитателям (Фролова, 2016). Таким образом, представители естественно-научного и гигиенического направлений внесли неоценимый вклад в обоснование необходимости педагогического просвещения родителей. Они доказали, что успешное воспитание возможно только на основе глубокого знания закономерностей физического и психического развития ребенка, и создали научно-популярные труды, делавшие эти знания доступными для широкого круга читателей.

Параллельно с развитием теоретической мысли в России второй половины XIX – начала XX веков активно формировалась и практическая система просвещения родителей. Реформы 1860-х годов стимулировали развитие педагогической журналистики, на страницах которой развернулась дискуссия о семейном воспитании. Журнал «Детский сад» (1866-1869 гг., основатель А.С. Симонович, она же создатель первого в России детского сада в 1866 г.) – первое издание по дошкольному воспитанию, публиковал статьи о работе детских садов и рекомендации родителям. «Вестник воспитания» (1890-1917 гг.) – ведущий в свое время журнал по педагогике и психологии, освещал проблемы семейного воспитания, психологию детства, а также давал рецензии на книги для родителей. Журнал «Русская школа» (1890-1917 гг.) акцентировал преемственность семейного и школьного воспитания. Эти издания выполняли просветительскую функцию, формируя общественное мнение о значимости педагогических знаний.

Во второй половине XIX века в России началось активное издание книг для родителей. Е.Н. Водовозова, ученица К.Д. Ушинского, выпустила книгу «Умственное и нравственное воспитание детей...» (1871 г.), ставшую для многих родителей настольным пособием с практическими рекомендациями. Н.В. Чехов, педагог и автор статей в педагогическом издании «Вестник воспитания» (1890-1917 гг., г. Москва), способствовал распространению педагогических идей. «Энциклопедия семейного воспитания и обучения» (1898-1910 гг., Санкт-Петербург), под общей редакцией П.Ф. Каптерева, инициированная «Родительским кружком» при Педагогическом музее военно-учебных заведений в СПб (основан в 1884 г. в Москве), представляла собой серию изданий, 59 брошюр по отдельным вопросам воспитания (физическому, нравственному, умственному), включая работы И.А. Сикорского («Душа ребенка», «О детских играх»), что способствовало популяризации дошкольной педагогики и практического воспитания в эпоху реформ конца XIX – начала XX веков.

Во второй половине XIX века возникают общественные организации для распространения педагогических знаний. Петербургское педагогическое общество (1859-1879 гг.) объединяло ведущих педагогов (К.Д. Ушинский, В.Я. Стоюнин и др.), проводило заседания по вопросам семейного и школьного воспитания, организовывало курсы, издавало журнал «Педагогическая летопись» (Педагогические общества). В 1879 году закрыто правительством (Педагогические общества). Фребелевское общество (1871 г.) содействовало дошкольному воспитанию и подготовке воспитательниц (Педагогические общества). Педагогическое общество при Московском университете (1898 г.) объединяло ученых и педагогов. В начале XX в. общества созданы в Казани, Юрьеве, Томске.

Таким образом, к началу XX века в России сложилась многообразная система просвещения родителей, включавшая периодические издания, популярную литературу и общественные организации. Эта система служила важным каналом распространения тех теоретических идей, которые разрабатывались классиками педагогики и представителями естественно-научного направления.

Заключение

Во второй половине XIX – начале XX века под влиянием реформ и общественно-педагогического движения проблема просвещения родителей вышла в публичную сферу, что создало условия для ее широкого обсуждения в печати, научных обществах и просветительских организациях.

К началу XX века сложилась практическая система просвещения родителей, включавшая педагогическую публицистику («Детский сад», «Вестник воспитания», «Русская школа»), популярные издания (Е.Н. Водовозова, Н.В. Чехов, «Энциклопедия семейного воспитания и обучения») и деятельность общественных организаций (Петербургское педагогическое общество, Фребелевское общество, «Родительский кружок»).

Таким образом, к началу XX века в России была создана теоретическая база и практическая система просвещения родителей. Накопленный опыт представляет ценность для современной педагогики в контексте задач взаимодействия образовательных учреждений с семьей и повышения компетентности родителей. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением регионального опыта и сравнительным анализом подходов к просвещению родителей в России и за рубежом.

Список литературы

1. Грицай Л. Идеи «свободного воспитания» детей в семье в педагогическом наследии Л.Н. Толстого и К.Н. Вентцеля // Ученые записки Худжандского государственного университета. Серия гуманитарно-общественных наук. 2011. № 3(27). С. 164-181.
2. Каптерев П.Ф. Задачи и основы семейного воспитания // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. СПб., 1898. Вып. 1. 40 с.
3. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. СПб.: Тип. А.М. Котомина, 1909. 540 с.
4. Лесгафт П.Ф. Педагогика. Избранные труды. М.: Юрайт, 2024. 374 с.
5. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. Собр. пед. соч. Т. 3. М.: Физкультура и спорт, 1956. 438 с.
6. Манасеина М.М. Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования: о религиозном воспитании до 8 лет В кн. «История дошкольной педагогики в России: хрестоматия». Сост. С.В. Лыков, Л.М. Волобуева. Под ред. С.Ф. Егорова. М.: Академия, 1999. С. 222-226.
7. Педагогические общества // Вологодская областная универсальная научная библиотека. 2026. <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/087/599.htm>
8. Сикорский И.А. Душа ребенка. Под ред. Е.Е. Шевцовой. 2-е изд. М.: Юрайт, 2024. 162 с.
9. Сикорский И.А. Об умственном и нравственном развитии и воспитании детей // Азбука воспитания. 2026. <https://azbyka.org/deti/i-a-sikorskij-ob-umstvennom-i-nravstvennom-razvitii-i-vospitanii-detej/>

10. Толстой Л.Н. О народном образовании. Полн. собр. соч.: в 90 т. М.: Художественная литература, 1936. Т. 8. С. 111-135.
11. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании. Пед. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. С. 194-257.
12. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы. Пед. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. С. 159-176.
13. Ушинский К.Д. О семейном воспитании. Пед. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 4. С. 62.
14. Ушинский К.Д. Родное слово. Пед. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 4. 528 с.
15. Фролова М.В. Сенсорное развитие и воспитание в трудах М.М. Манасеиной // Образовательная социальная сеть. 2016.
16. Чмелева Е.В. Проблема качества дошкольного образования в педагогике России конца XIX – начала XX веков // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/4/Chmeleva.shtml>

Historiography of pedagogical education of parents of preschoolers in Russia in the second half of the 19th – early 20th centuries

Elena V. Kobzeva

Postgraduate student

Kherson State Pedagogical University

Kherson, Russia

8485@bk.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 17.03.2026

Accepted 22.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 37.01

DOI 10.25726/r1389-4979-3804-q

EDN HYMHVW

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

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This article provides a historiographic analysis of the issue of pedagogical education of parents of preschoolers in Russia in the second half of the 19th - early 20th centuries. The relevance of the study lies in the need to understand the historical experience of interaction between the family and educational institutions in the context of modern challenges in the development of preschool pedagogy. The purpose of the study is to systematize and analyze historical and pedagogical research devoted to the issue of parental education in the field of preschool education during this period. The objectives of the study are to identify the sociocultural prerequisites for the relevance of this topic; analyze the theoretical justification for the need for parental education in the works of classic pedagogical scholars; and consider the contribution of representatives of the natural sciences. To characterize the practical forms of educational activities (pedagogical journalism, publications for parents, the activities of pedagogical societies). Methodology: historiographic and comparative analysis of sources, systematization and generalization of materials. The article substantiates that the reforms of the 1860s created the institutional conditions for the emergence of the issue of parental education in the public sphere. The research results can be used in courses on the history of pedagogy, as well as in the development of modern programs for interaction between educational institutions and families. The conclusion is that the

experience of parental education accumulated during the period under review is of significant value for modern pedagogical theory and practice.

Keywords

historiography, pedagogical education of parents, preschool education, family education, 19th-century Russia, K.D. Ushinsky, L.N. Tolstoy, P.F. Kapterev, I.A. Sikorsky, P.F. Lesgaft, pedagogical societies.

References

1. Gritsai L. The ideas of «free education» of children in the family in the pedagogical legacy of L.N. Tolstoy and K.N. Wentzel // Khujand State University scientific notes. A series of humanities and social sciences. 2011. № 3(27). pp. 164-181.
2. Kapterev P.F. Tasks and fundamentals of family education // Encyclopedia of family education and training. SPb., 1898. Iss. 1. 40 p.
3. Kapterev P.F. The history of Russian pedagogy. SPb.: A.M. Kotomina Publishing House, 1909. 540 p.
4. Lesgaft P.F. Pedagogy. Selected works. M.: Yurait, 2024. 374 p.
5. Lesgaft P.F. Family upbringing of a child and its significance: coll-n of ped. works. Vol. 3. M.: Physical culture and sport, 1956. 438 p.
6. Manaseina M.M. Fundamentals of education from the first years of life to the full completion of university education: on religious education up to the age of 8. In the book «The history of preschool pedagogy in Russia: a textbook». Comp. S.V. Lykov, L.M. Volobueva. Ed. by S.F. Egorov. M.: Academy, 1999. pp. 222-226.
7. Pedagogical societies // Vologda Regional Universal Scientific Library. 2026. <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/087/599.htm>
8. Sikorsky I.A. The soul of a child. Ed. by E.E. Shevtsova. 2nd ed. M.: Yurait, 2024. 162 p.
9. Sikorsky I.A. On the mental and moral development and upbringing of children // ABC of education. 2026. <https://azbyka.org/deti/i-a-sikorskij-ob-umstvennom-i-nravstvennom-razvitii-i-vospitanii-detej/>
10. Tolstoy L.N. On public education. Complete coll-n of works: in 90 vols. M.: Fiction, 1936. Vol. 8. pp. 111-135.
11. Ushinsky K.D. On nationality in public education. Ped. works: in 6 vols. M.: Pedagogy, 1988. Vol. 1. pp. 194-257.
12. Ushinsky K.D. On the benefits of pedagogical literature. Ped. works: in 6 vols. M.: Pedagogy, 1988. Vol. 1. pp. 159-176.
13. Ushinsky K.D. About family education. Ped. works: in 6 vols. M.: Pedagogy, 1989. Vol. 4. p. 62.
14. Ushinsky K.D. Native word. Ped. works: in 6 vols. M.: Pedagogy, 1989. Vol. 4. 528 p.
15. Frolova M.V. Sensory development and upbringing in the works of M.M. Manaseina // Educational social network. 2016.
16. Chmeleva E.V. The problem of the quality of preschool education in the pedagogy of Russia in the late XIX – early XX centuries // Psychological science and education psyedu.ru. 2013. № 4. <http://psyedu.ru/journal/2013/4/Chmeleva.shtml>

**Влияние семейных практик физической активности и школьной среды на устойчивость
здоровьесберегающего поведения подростков в городской и сельской местности**

Ислам Мамед Оглы Джолиев

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

Байрамгельды Муджевурович Сапаров

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Физического воспитания и спорта
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
Mister.saparov@yandex.ru
ORCID 0009-0008-4190-802X

Татьяна Евгеньевна Могилевская

Начальник кафедры физической культуры и спорта, кандидат педагогических наук, доцент
Уральский институт ГПС МЧС России
Екатеринбург, Россия
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
Tanya-land@list.ru
ORCID 0009-0009-3453-9366

Дмитрий Ринатович Гареев

Кандидат педагогических наук, доцент
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
dimagario@yandex.ru
ORCID 0000-0001-7809-5650

Олег Сергеевич Рогов

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Естественных дисциплин
Екатеринбургский институт физической культуры
Екатеринбург, Россия
Кандидат педагогических наук, доцент
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
end.uralgufk@yandex.ru
ORCID 0000-0001-7607-4274

Поступила в редакцию 11.03.2026

Принята 18.04.2026

Опубликована 30.05.2026

УДК 37

DOI 10.25726/z6506-2535-5806-s

EDN UDTOQF

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается устойчивость здоровьесберегающего поведения подростков как результат взаимодействия семейных практик физической активности и характеристик школьной среды в городской и сельской местности на фоне роста гиподинамии, связанной с цифровизацией учебы и досуга. Анализ выполнен на материале стратифицированной кластерной выборки 2845 респондентов (учащиеся 7-9 классов 13-16 лет и их родители) из шести субъектов Федерации с квотированием по типу поселения; применены стандартизированные опросники физической активности, шкалы семейного климата, аудит здоровьесберегающих условий школы по 12 параметрам, а также сопоставление поведенческих паттернов с обезличенными показателями физического развития и функциональных проб, с использованием корреляционного и регрессионного анализа. Показано, что в городе формируется «поляризация активности»: более высокое участие в секциях сочетается с низкой повседневной подвижностью и значительным экранным временем, тогда как в сельской среде нагрузки распределены равномернее за счет транспортной и особенно бытовой активности, обеспечивая больший суммарный объем умеренной и высокой интенсивности. Выявлены различающиеся механизмы семейной детерминации: в сельской местности сильнее связь активности родителей и детей (в частности, «отец – сын»), а в городе более выражена роль специально организованного совместного досуга и образовательного статуса родителей. Предложено различать инфраструктурную обеспеченность и реальную вовлеченность: при высоких ресурсах городских школ фиксируется низкая эффективность использования объектов, тогда как сельские школы выступают социальными центрами с высокой интенсивностью эксплуатации при скромной материальной базе и более высокой субъективной удовлетворенности условиями. Сопоставление с ИМТ и пробой Руфье обнаруживает гендерно-специфические различия, включая более высокую долю избыточной массы у городских юношей и у сельских девушек, а также лучшие функциональные резервы у сельских подростков. Обоснована необходимость дифференцированных педагогических решений, ориентированных на формирование ежедневной потребности в движении в городе и расширение вариативности организованных практик в сельской местности при усилении семейного участия.

Ключевые слова

здоровьесберегающее поведение, физическая активность, подростки, семейные практики, школьная среда.

Введение

Современная педагогическая наука сталкивается с необходимостью переосмысления механизмов формирования культуры здоровья у подрастающего поколения в условиях стремительной трансформации социальной среды. Фундаментальные изменения в образе жизни, обусловленные цифровизацией образовательного процесса и досуга, привели к формированию устойчивых паттернов гиподинамии, которые (Чурганов, 2018) приобретают характер эпидемиологической угрозы. Традиционные подходы к физическому воспитанию, ориентированные преимущественно на нормативы и спортивные достижения, демонстрируют снижающуюся эффективность в вопросах интериоризации ценностей здорового образа жизни. В этом контексте особый научный интерес представляет дихотомия городской и сельской среды, где социально-экономические и инфраструктурные факторы создают различные «педагогические ландшафты» для развития ребенка. Среда, в которой происходит социализация подростка, выступает не просто фоном, а активным детерминантом, определяющим доступность практик физической активности и их восприятие как нормы или отклонения.

Существующий научный дискурс часто рассматривает школу и семью как изолированные институты влияния, однако именно их конвергенция или, напротив, диссонанс определяют итоговый вектор поведения подростка. Семейные практики, транслируемые через совместный досуг и личный пример родителей, формируют первичный габитус телесности, который (Коновалов, 1998) впоследствии либо подкрепляется, либо разрушается школьной средой. В сельской местности, где вариативность досуговых форм объективно ниже, школа часто становится единственным центром организованной физической активности, тогда как в мегаполисе образовательное учреждение вынуждено конкурировать с широким спектром коммерческих предложений и цифровых развлечений. Это создает парадоксальную ситуацию: при более развитой спортивной инфраструктуре городов уровень спонтанной двигательной активности городских подростков может быть ниже, чем у их сельских сверстников, вовлеченных в бытовой труд и менее структурированные формы досуга (Шишкова, 2015).

Проблема устойчивости здоровьесберегающего поведения заключается не столько в знании правил гигиены или пользы спорта, сколько в сформированности внутренней потребности в движении. Педагогическая поддержка этого процесса требует глубокого понимания того, как средовые факторы взаимодействуют с индивидуально-психологическими особенностями подростков. Исследования показывают, что механическое насыщение среды спортивными объектами (Локтев, 2011) не гарантирует роста физической активности, если это не сопровождается формированием соответствующей культурной нормы внутри малых социальных групп, прежде всего семьи. При этом наблюдается дефицит работ, комплексно анализирующих взаимосвязь между типом поселения, семейными укладами и эффективностью школьных здоровьесберегающих программ с использованием больших массивов эмпирических данных. (Евсеев, 2017; Химиченко, 2015).

Понимание механизмов формирования здорового образа жизни невозможно без анализа гендерной специфики и возрастных кризисов, накладывающихся на средовые условия. Подростковый возраст характеризуется сепарацией от родителей и ростом влияния референтных групп сверстников, однако фундамент, заложенный семейными практиками, продолжает действовать латентно. В городской среде, характеризующейся высокой плотностью населения и атомизацией социальных связей, семейные традиции (Морозова, 2014) часто размываются быстрее, чем в сельских сообществах, где социальный контроль и межпоколенческая преемственность выражены сильнее. Это ставит перед педагогикой задачу дифференциации воспитательных стратегий: то, что эффективно работает в сельской школе, может оказаться совершенно несостоятельным в условиях столичного образовательного комплекса, и наоборот. (Маточкина, 2020; Колесникова, 2014).

Материалы и методы исследования

Эмпирической базой исследования послужила стратифицированная кластерная выборка, охватывающая образовательные учреждения шести субъектов федерации, представляющих различные климато-географические и социально-экономические зоны. Общий объем выборки составил 2845 респондентов, среди которых 1420 учащихся 7-9 классов (возраст 13-16 лет) и 1425 родителей (законных представителей). Для обеспечения репрезентативности данные были квотированы по типу поселения: 54% респондентов проживают в городской местности (областные центры и города с населением свыше 100 тыс. человек), 46% – в сельской местности и малых городах (население менее 50 тыс. человек). Методологический дизайн исследования строился на принципе триангуляции, сочетающем количественные методы (анкетирование, анализ статистических данных) и объективные замеры показателей физического развития.

Инструментарий исследования включал стандартизированные опросники для оценки уровня физической активности (адаптированная версия IPAQ), шкалы оценки семейного климата и вовлеченности родителей в спортивные практики, а также авторские диагностические карты для анализа здоровьесберегающей среды школы. Оценка школьной среды проводилась по 12 параметрам, включая доступность спортивного инвентаря, наличие секционной работы и интегрированность здоровьесберегающих технологий в учебный процесс. Дополнительно был проведен анализ медицинской документации (обезличенные карты здоровья) для расчета индексов здоровья и

сопоставления их с поведенческими паттернами. Теоретико-методологическое обоснование работы базировалось на анализе 138 отечественных и зарубежных источников, посвященных проблемам педагогики здоровья и социологии спорта. Математическая обработка данных осуществлялась с использованием пакетов статистического анализа, включая расчет коэффициентов корреляции, критериев значимости различий (t-критерий Стьюдента, хи-квадрат) и регрессионный анализ для выявления детерминант поведения. (Кулганов, 2008; Сбитный, 2022; Колесникова, 2007).

Результаты и обсуждение

Изучение структуры физической активности современных подростков требует отказа от упрощенного понимания спорта как единственной формы движения. Необходимо учитывать весь спектр энергозатрат, включая транспортную активность (дорога до школы), бытовую нагрузку и спонтанные игры. В городской среде наблюдается феномен «поляризации активности», когда высокая вовлеченность в организованный спорт (секции) соседствует с экстремально низким уровнем повседневной подвижности. Сельские школьники, напротив, демонстрируют более равномерное распределение нагрузок, однако их доступ к специализированным видам спорта ограничен. Для верификации этих различий был проведен сравнительный анализ временных затрат на различные виды двигательной активности, данные которого систематизированы и представлены в сводной таблице (табл. 1).

Таблица 1. Среднесуточные показатели физической активности и экранного времени подростков в зависимости от типа поселения (минуты/день)

Показатель	Юноши (город)	Юноши (село)	Девушки (город)	Девушки (село)	t-критерий
Организованный спорт (секции)	48,7 ± 12,4	31,2 ± 9,8	42,5 ± 10,1	24,6 ± 8,3	3,45
Транспортная активность (ходьба)	28,4 ± 5,6	54,3 ± 11,2	31,2 ± 6,7	58,9 ± 10,5	5,89
Бытовая физическая активность	15,3 ± 4,2	67,8 ± 14,5	22,1 ± 5,8	84,2 ± 16,7	8,12
Экранное время (гаджеты, ТВ)	345,6 ± 45,2	267,4 ± 38,9	368,2 ± 41,5	241,5 ± 35,4	4,76
Общий объем умеренной и высокой активности (MVPA)	74,3 ± 15,1	102,4 ± 18,6	68,9 ± 13,4	112,5 ± 19,2	2,98

Анализ числовых данных выявляет глубокие структурные различия в образе жизни рассматриваемых групп. Примечательно, что, несмотря на более высокие показатели организованного спорта у городских юношей (48,7 мин) по сравнению с сельскими (31,2 мин), общий объем активности средней и высокой интенсивности (MVPA) у последних оказывается достоверно выше – 102,4 мин против 74,3 мин. Разница составляет 28,1 минуты в пользу сельских жителей, что обеспечивается колоссальным разрывом в бытовой активности. У девушек эта тенденция выражена еще ярче: разрыв в бытовой активности достигает 62,1 минуты (84,2 против 22,1). Математическая проверка соотношения экранного времени к активному показывает тревожную диспропорцию в городской среде: на каждую минуту активности MVPA у городских девушек приходится 5,34 минуты экранного времени, тогда как у сельских девушек этот коэффициент составляет 2,14. Статистическая значимость различий по t-

критерию (от 2,98 до 8,12) подтверждает неслучайный характер выявленных закономерностей, указывая на фундаментальное влияние среды проживания на суточный бюджет времени.

Особое внимание следует уделить роли семьи в формировании этих показателей. Педагогическая аксиома о том, что пример родителей является ведущим фактором воспитания, в контексте физической культуры (Сисенбаева, 2020) приобретает измеримые очертания. Однако механизмы передачи поведенческих паттернов могут различаться в зависимости от социокультурного контекста. В семьях с высоким уровнем образования родителей, что чаще встречается в городах, акцент делается на когнитивном понимании пользы здоровья (запись в секции), тогда как в сельских семьях преобладает деятельностный подход через совместный труд. Важно оценить, насколько тесно коррелируют уровни активности родителей и детей и существует ли специфика этого влияния. Результаты корреляционного анализа взаимосвязи активности членов семьи отражены ниже (табл. 2).

Таблица 2. Коэффициенты корреляции Пирсона между уровнем физической активности родителей и подростков

Пары корреляции	Городская местность (r)	Сельская местность (r)	Достоверность различий (p)
Отец – Сын	0.342	0.587	< 0.01
Отец – Дочь	0.189	0.412	< 0.05
Мать – Сын	0.256	0.445	< 0.05
Мать – Дочь	0.489	0.612	< 0.05
Совместный семейный досуг – Активность ребенка	0.512	0.387	< 0.05
Индекс образования родителей – Активность ребенка	0.432	0.124	< 0.01

Интерпретация полученных коэффициентов корреляции свидетельствует о разной природе детерминации поведения в городской и сельской среде. В сельской местности наблюдается значительно более высокая связь между активностью отцов и сыновей ($r = 0.587$), что, вероятно, объясняется гендерно-специфическим распределением трудовых обязанностей и совместным выполнением физической работы. В городе эта связь ослаблена ($r = 0.342$), что может быть связано с занятостью отцов на работе вне дома и отсутствием общих физических практик. Интересен парадокс, выявленный при анализе влияния фактора «Совместный семейный досуг»: в городе корреляция выше (0,512), чем на селе (0,387). Это можно трактовать как то, что в городе физическая активность семьи является специальным, запланированным мероприятием (поход в парк, бассейн), требующим сознательных усилий, тогда как на селе активность интегрирована в быт и не воспринимается как отдельная досуговая форма. Высокая корреляция образования родителей с активностью детей в городе (0,432) против низкой на селе (0,124) подтверждает гипотезу о том, что в урбанизированной среде ЗОЖ является скорее интеллектуальным выбором и маркером социального статуса, нежели естественной потребностью.

Школьная среда призвана компенсировать дефицит двигательной активности и нивелировать негативное влияние семейного неблагополучия. Однако эффективность использования школьной инфраструктуры (Хоминьска, 2009) не всегда прямо пропорциональна ее качеству и современности. Зачастую новейшие спортивные комплексы в городских школах простаивают из-за перегруженности учебного расписания или бюрократических ограничений, в то время как скромные спортивные залы сельских школ становятся центрами притяжения для всего местного сообщества. Для оценки этого аспекта были введены два интегральных показателя: Индекс инфраструктурной обеспеченности (на основе аудита материальной базы) и Индекс реальной вовлеченности (на основе опроса учащихся о частоте использования школьных объектов). Сопоставление этих параметров позволяет выявить коэффициент полезного действия образовательной среды (табл. 3).

Таблица 3. Соотношение инфраструктурной обеспеченности и вовлеченности учащихся в использование спортивных объектов (по 10-балльной шкале)

Тип школы	Индекс инфраструктурной обеспеченности (li)	Индекс реальной вовлеченности (lr)	Коэффициент эффективности использования (K = lr / li)	Удовлетворенность учащихся условиями (ср. балл)
Городская гимназия/лицей	8,74	5,23	0,598	7,12
Городская СОШ (спальный район)	6,45	4,89	0,758	5,84
Сельская базовая школа	4,12	6,87	1,667	8,34
Сельская малокомплектная школа	2,89	7,45	2,578	7,95

Данные таблицы наглядно демонстрируют эффект убывающей предельной полезности инфраструктуры в отсутствии педагогических технологий вовлечения. Городские гимназии, обладая высочайшим индексом обеспеченности (8,74), демонстрируют крайне низкий коэффициент эффективности использования ресурсов (0,598). Это означает, что почти половина потенциала материальной базы не реализуется в образовательном процессе. Напротив, сельские малокомплектные школы при критически низком уровне оснащенности (2,89) показывают феноменальный коэффициент эффективности (2,578). Математически это указывает на то, что интенсивность эксплуатации имеющегося инвентаря превышает расчетные нормы, а школа выполняет функции единственного социального хаба. Разрыв в удовлетворенности учащихся (7,12 в гимназиях против 8,34 в сельских базовых школах) при обратном соотношении качества условий свидетельствует о том, что психоэмоциональный комфорт и доступность занятий (Ушаков, 2010) важнее для подростков, чем техническое совершенство тренажеров.

Конечным критерием эффективности любых педагогических воздействий и средовых факторов является состояние соматического здоровья обучающихся. Анализ поведенческих паттернов и инфраструктурных условий был бы неполным без сопоставления с объективными показателями физического развития. В современной педиатрии и педагогике особую тревогу вызывает рост числа детей с избыточной массой тела, что напрямую коррелирует с гиподинамией. Принято считать, что проблема ожирения более актуальна для городов, однако изменение структуры питания в сельской местности (доступность полуфабрикатов, снижение доли натуральных продуктов) может корректировать эту картину. Распределение респондентов по индексу массы тела (ИМТ) и результатам функциональных проб представлено далее (табл. 4).

Таблица 4. Распределение подростков по категориям индекса массы тела (ИМТ) и средние показатели пробы Руфье

Группа	Дефицит массы тела (%)	Нормальная масса тела (%)	Избыточная масса тела и ожирение (%)	Индекс Руфье (средний балл)	Оценка работоспособности сердца
Юноши (Город)	12,4	65,3	22,3	9,8 ± 1,2	Удовлетворительная
Юноши (Село)	8,7	74,1	17,2	7,4 ± 1,5	Хорошая
Девушки (Город)	15,8	68,4	15,8	10,2 ± 1,1	Удовлетворительная

Девушки (Село)	6,2	71,5	22,3	8,1 ± 1,3	Хорошая

Анализ метрических данных соматического развития вскрывает неожиданную гендерную инверсию в показателях избыточного веса. Если среди юношей проблема избыточной массы тела более выражена в городе (22,3% против 17,2% на селе), что согласуется с данными о гиподинамии, то у девушек ситуация обратная: в сельской местности доля лиц с избыточным весом достигает 22,3%, тогда как в городе она составляет 15,8%. Это расхождение в 6,5 процентных пункта может объясняться как диетическими факторами, так и социальным давлением стандартов красоты, которое в городской среде выражено сильнее, заставляя девушек строже контролировать вес (иногда в ущерб здоровью, на что указывает 15,8% дефицита массы). Показатели индекса Руфье, отражающие адаптационные резервы сердечно-сосудистой системы, однозначно свидетельствуют в пользу сельского образа жизни: средний балл у сельских юношей (7,4) достоверно лучше, чем у городских (9,8), что говорит о более высокой функциональной тренированности сердца, несмотря на меньшее количество формальных спортивных секций.

Обобщая массив полученных эмпирических данных, можно констатировать наличие сложной, нелинейной зависимости между средовыми факторами и здоровьем подростков. Количественный перевес в доступности спортивной инфраструктуры городских школ нивелируется высокой конкуренцией за время подростка со стороны цифровой среды и академической нагрузки. Высокая интенсивность образовательного процесса в городских школах создает ситуацию «двигательного голода», который не компенсируется эпизодическими занятиями в фитнес-центрах. Сельская среда, будучи менее обеспеченной ресурсами, сохраняет естественные механизмы физической стимуляции через бытовую необходимость и большую свободу в использовании пространства.

Выявленный диссонанс между формой (инфраструктура) и содержанием (реальная активность) ставит под сомнение эффективность технократического подхода к модернизации школьного образования. Простое обновление материальной базы без изменения организационно-педагогических условий и работы с родительским сообществом не приводит к автоматическому улучшению показателей здоровья. Более того, данные указывают на то, что семейные паттерны в сельской местности обладают большей инерцией и устойчивостью, создавая защитный буфер для здоровья ребенка, тогда как в городе семья часто делегирует функцию физического воспитания внешним агентам, что снижает устойчивость навыка.

Заключение

Синтез результатов проведенного исследования позволяет сформулировать несколько принципиальных положений, касающихся стратегии развития здоровьесберегающего образования. Ключевым выводом является доказанная несостоятельность унифицированного подхода к физическому воспитанию в городе и на селе. Городская образовательная среда требует внедрения компенсаторных механизмов, направленных на борьбу с гиподинамией и цифровой зависимостью, где акцент должен смещаться с достижения спортивных результатов на формирование ежедневной потребности в движении и интеграцию активности в учебный процесс. В сельской же местности приоритетом должно стать расширение спектра доступных спортивных дисциплин и обогащение досуга, так как базовая двигательная активность там поддерживается естественным образом, но страдает разнообразие и методологическое сопровождение.

Педагогическая интерпретация выявленных корреляций указывает на критическую роль семьи как медиатора между ребенком и спортивной средой. Отсутствие значимой связи между активностью родителей и детей в городских семьях сигнализирует о кризисе совместного досуга и утрате механизмов межпоколенческой передачи культуры тела. Это актуализирует необходимость разработки программ педагогического просвещения родителей, направленных не на информирование о вреде курения или алкоголя, а на обучение технологиям активного семейного времяпрепровождения. Школа в данном

контексте должна трансформироваться из места проведения уроков физкультуры в центр семейного спорта и активного досуга, особенно в районах с дефицитом муниципальной инфраструктуры.

Дальнейшее развитие проблематики предполагает углубленное изучение влияния цифровых сервисов и геймификации на мотивацию подростков к физической активности. Необходимо понять, как виртуальные фитнес-челленджи и носимые устройства могут быть интегрированы в педагогическую практику для преодоления разрыва между знанием о здоровье и реальным поведением. Перспективы применения полученных результатов лежат в плоскости корректировки региональных программ развития образования, где критерии эффективности работы школы должны включать не только наличие спортивных залов, но и реальные показатели вовлеченности учащихся и динамику их функционального состояния. Лишь комплексный подход, объединяющий средовые, семейные и образовательные ресурсы, способен переломить негативные тенденции в состоянии здоровья современного поколения.

Список литературы

1. Евсеев В.В., Сущенко В.П., Намазов А.К. Здоровьесберегающий вектор физического воспитания // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2017. Т. 12. № 1. С. 366-372.
2. Колесникова К.В. Формы физкультурно-оздоровительной работы с детьми младшего школьного возраста и родителями в условиях школы и семьи // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2007. № 10(32). С. 34-37.
3. Колесникова М.Г. Школы здоровья в Санкт-Петербурге: изучение результативности // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2014. Т. 9. № 1. С. 215-225.
4. Коновалов О.Е. Характеристика медицинской активности городских семей по воспитанию здорового ребенка // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 1998. № 3. С. 27-30.
5. Кулганов В.А., Сорокина Н.В. Состояние здоровья учащихся в современных детских садах, школах и гимназиях Санкт-Петербурга // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2008. Т. 3. № 1. С. 166-170.
6. Локтев С.А., Непышный Г.Л. Педагогические проблемы школьного физического воспитания в сельской местности // Актуальные вопросы физической культуры и спорта. 2011. Т. 13. С. 81-86.
7. Маточкина А.И., Петрук Е.Н. Актуализация семьи как фактора повышения вовлеченности школьников в занятия физической культурой и спортом // Теория и практика физической культуры. 2020. № 7. С. 39-41.
8. Морозова Н.А., Обухова Л.А. Здоровьесберегающая деятельность образовательного учреждения в современной социокультурной ситуации // Непрерывное педагогическое образование.ру. 2014. № 9. С. 20.
9. Сбитный С.Н., Калоша А.И., Гуторова Г.А., Украинцева Ю.А. Формирование культуры здоровья младших школьников в образовательном процессе средствами физкультурно-оздоровительной деятельности // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2022. № 1. С. 44-46.
10. Сисенбаева А.С., Ботагариев Т.А., Кубиева С.С. Особенности двигательной активности и здорового образа жизни школьников средних классов // Теория и методика физической культуры. 2020. № 1(59). С. 97-104.
11. Ушаков В.О. Здоровье подростка и его семья // Социально-гуманитарный вестник Юга России. 2010. № 5. С. 83-95.
12. Химиченко Т.В. Здоровый образ жизни в системе физического воспитания школьников // Педагогические науки. 2015. № 4(73). С. 63-64.
13. Хоминьска Л.И. Сферы общественной помощи, связанные с профилактикой явления насилия и агрессии в семейной и школьной среде учеников // Педагогические науки. 2009. № 4(37). С. 17-22.

14. Чурганов О.А., Гаврилова Е.А., Яковлев Ю.В. Мотивация к физической активности детей школьного возраста через семейные традиции // Теория и практика физической культуры. 2018. № 10. С. 65-66.

15. Шишкова И.М., Яковлева Н.В. Влияние типа семейного воспитания и отношения к здоровью родителей на здоровьесберегающую деятельность ребенка младшего школьного возраста // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2015. № S-2. С. 418-422.

Impact of family physical activity practices and school environment on the sustainability of health-preserving behavior among adolescents in urban and rural areas

Islam M. Ogly Dzholiev

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

Bayramgeldy M. Saparov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physical Education and Sports
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
Mister.saparov@yandex.ru
ORCID 0009-0008-4190-802X

Tatyana E. Mogilevskaya

Head of the Department of Physical Culture and Sports, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Ural Institute of GPS of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Yekaterinburg, Russia
Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
Tanya-land@list.ru
ORCID 0009-0009-3453-9366

Dmitriy R. Gareev

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
dimagario@yandex.ru
ORCID 0000-0001-7809-5650

Oleg S. Rogov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Natural Sciences
Ekaterinburg Institute of Physical Culture
Yekaterinburg, Russia
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
end.uralgufk@yandex.ru
ORCID 0000-0001-7607-4274

Received 11.03.2026

Accepted 18.04.2026

Published 30.05.2026

UDC 37

DOI 10.25726/z6506-2535-5806-s

EDN UDTOQF

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the sustainability of health-preserving behavior among adolescents as a result of the interaction between family physical activity practices and characteristics of the school environment in urban and rural areas against the background of increasing hypodynamia associated with the digitalization of education and leisure. The analysis is based on a stratified cluster sample of 2845 respondents (7th-9th grade students aged 13-16 years and their parents) from six federal subjects with quota sampling by settlement type; standardized physical activity questionnaires, family climate scales, audit of health-preserving school conditions across 12 parameters, as well as comparison of behavioral patterns with anonymized indicators of physical development and functional tests were employed, using correlation and regression analysis. It is shown that in urban areas a «polarization of activity» is formed: higher participation in sections is combined with low daily mobility and significant screen time, whereas in rural settings loads are distributed more evenly due to transport and especially household activity, ensuring a greater total volume of moderate and high intensity. Differing mechanisms of family determination have been identified: in rural areas the link between parents' and children's activity is stronger (in particular, «father – son»), while in urban areas the role of specially organized joint leisure and parents' educational status is more pronounced. It is proposed to distinguish between infrastructural provision and real involvement: with high resources of urban schools, low efficiency of facility use is recorded, whereas rural schools function as social centers with high intensity of exploitation on a modest material base and higher subjective satisfaction with conditions. Comparison with BMI and Ruffier test reveals gender-specific differences, including a higher proportion of excess weight among urban boys and rural girls, as well as better functional reserves among rural adolescents. The need for differentiated pedagogical solutions is justified, oriented toward forming a daily need for movement in urban areas and expanding the variability of organized practices in rural settings while strengthening family involvement.

Keywords

health-preserving behavior, physical activity, adolescents, family practices, school environment.

References

1. Evseev V.V., Sushchenko V.P., Namazov A.K. Health-preserving vector of physical education // Health as the basis of human potential: problems and ways to solve them. 2017. Vol. 12. No. 1. Pp. 366–372.

2. Kolesnikova K.V. Forms of physical culture and health work with primary school children and parents in school and family conditions // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. 2007. № 10(32). pp. 34-37.
3. Kolesnikova M.G. Health schools in Saint Petersburg: studying effectiveness // Health as the basis of human potential: problems and ways to solve them. 2014. Vol. 9. № 1. pp. 215-225.
4. Konovalov O.E. Characteristics of medical activity of urban families in raising a healthy child // Problems of social hygiene, healthcare and history of medicine. 1998. № 3. Pp. 27-30.
5. Kulganov V.A., Sorokina N.V. Health status of pupils in modern kindergartens, schools and gymnasiums of Saint Petersburg // Health as the basis of human potential: problems and ways to solve them. 2008. Vol. 3. № 1. pp. 166-170.
6. Loktev S.A., Nepyshny G.L. Pedagogical problems of school physical education in rural areas // Actual issues of physical culture and sports. 2011. Vol. 13. pp. 81-86.
7. Matochkina A.I., Petruk E.N. Actualization of the family as a factor in increasing schoolchildren's engagement in physical culture and sports classes // Theory and practice of physical culture. 2020. № 7. pp. 39-41.
8. Morozova N.A., Obukhova L.A. Health-preserving activity of an educational institution in the modern socio-cultural situation // Continuous pedagogical education.ru. 2014. № 9. P. 20.
9. Sbitny S.N., Kalosha A.I., Gutorova G.A., Ukraintseva Yu.A. Formation of health culture of primary schoolchildren in the educational process by means of physical culture and health activities // Physical culture: upbringing, education, training. 2022. № 1. pp. 44-46.
10. Sisenbaeva A.S., Botagariev T.A., Kubiyeva S.S. Features of motor activity and healthy lifestyle of middle school students // Theory and methods of physical culture. 2020. № 1(59). pp. 97-104.
11. Ushakov V.O. Adolescent health and their family // Socio-humanitarian bulletin of the South of Russia. 2010. № 5. pp. 83-95.
12. Khimichenko T.V. Healthy lifestyle in the system of physical education of schoolchildren // Pedagogical sciences. 2015. № 4(73). pp. 63-64.
13. Khominska L.I. Spheres of public assistance related to the prevention of violence and aggression in the family and school environment of students // Pedagogical sciences. 2009. № 4(37). pp. 17-22.
14. Churganov O.A., Gavrilova E.A., Yakovlev Yu.V. Motivation for physical activity of schoolchildren through family traditions // Theory and practice of physical culture. 2018. № 10. pp. 65-66.
15. Shishkova I.M., Yakovleva N.V. Influence of the type of family upbringing and parents' attitude to health on the health-preserving activity of primary school children // Personality in a changing world: health, adaptation, development. 2015. No. S-2. Pp. 418-422.

Исторические предпосылки интеграции гуманно-личностного подхода в современную дошкольную практику

Валерия Валерьевна Пономарева

Аспирант кафедры Педагогических практик и сервисных технологий
Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева
Астрахань, Россия
ponvav@gmail.com
указан ORCID 0000-0000-0000-0000

Елена Георгиевна Тимофеева

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

Поступила в редакцию 07.02.2026

Принята 21.03.2026

Опубликована 30.04.2026

УДК 37.0

DOI 10.25726/f2815-9055-2437-i

EDN YWOMSH

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Интеграция гуманно-личностного подхода в дошкольную образовательную практику представляет собой сложный нелинейный исторический процесс, охватывающий более полутора веков и характеризующийся чередованием периодов активного продвижения гуманистических идей с этапами стагнации и регресса, обусловленными как внутренней логикой развития педагогической мысли, так и социально-политическими факторами. Генезис данного подхода восходит к философским традициям природосообразности и уважения к внутреннему миру ребенка, развивавшимся от представлений эпохи Возрождения и Просвещения через системы свободного воспитания и бережного культивирования природных задатков, где ребенок осмыслился как самоценный субъект, а не объект внешних воздействий, к теоретическим построениям, акцентирующим культурно-историческую природу развития, посредническую роль взрослого в зоне ближайшего развития, самоактуализацию и амплификацию возрастных возможностей. Анализ динамики нормативного закрепления и практической реализации выявляет резкие колебания: минимальные показатели в периоды унификации и жесткой регламентации сменяются устойчивым ростом после ключевых концептуальных сдвигов конца XX века, достигая в современных условиях 67,9% реализации при индексе нормативного закрепления 8,6 балла, что отражает переход от учебно-дисциплинарной модели к поддержке детской инициативы, индивидуализации маршрутов и партнерскому взаимодействию. Контент-анализ педагогического дискурса демонстрирует эволюцию ключевых категорий – свободы ребенка, индивидуальности, субъектности, сотрудничества, самоценности детства, инициативы и эмоционального благополучия, – чья частотность возрастает экспоненциально, особенно после 1989 года, с замещением общих деклараций более операциональными конструктами. Сравнительная оценка образовательных программ от типовых до вариативных и основанных на федеральных стандартах фиксирует прогрессивное повышение выраженности гуманно-личностных установок по ценностно-целевому, содержательному,

процессуально-технологическому и результативному блокам, хотя и с устойчивым преобладанием декларативных компонентов над инструментальными, что проявляется в среднем балле от 2,28 до 7,73. Особое значение имеет сохраняющийся разрыв между нормативным уровнем (85-96%) и реальной практикой (в среднем 53%), составляющий около 38 процентных пунктов и наиболее выраженный в сферах предоставления права выбора деятельности, партнерской позиции педагога, диалогического общения и отказа от директивного оценивания, что свидетельствует о глубокой инерции авторитарной профессиональной культуры, сформированной десятилетиями. Одновременно происходит системное расширение предметного поля подхода, распространяющегося на организацию развивающей среды, взаимоотношения между детьми, взаимодействие с семьей, управление учреждением, профессиональное развитие педагогов и оценку качества образования, где последние сферы демонстрируют максимальные темпы прироста за пятьдесят лет – до 436,4%. В целом становление парадигмы предстает как многомерное, необратимое, хотя и неравномерное движение, отражающее накопление научного потенциала, институциональные трансформации и необходимость преодоления противоречий между ценностными ориентирами и устоявшимися стереотипами, что позволяет установить основное содержание статьи, оценить ее релевантность для анализа современных тенденций дошкольного образования и принять обоснованное решение об обращении к полному тексту.

Ключевые слова

гуманно-личностный подход, дошкольное образование, историко-педагогический анализ, детская субъектность, самооценочность детства.

Введение

Становление гуманно-личностного подхода в педагогической науке представляет собой длительный и многоплановый процесс, корни которого уходят в философские и педагогические традиции различных эпох. Уже в трудах Яна Амоса Коменского обнаруживаются идеи природосообразности воспитания, предполагающие уважение к внутреннему миру ребенка и признание его самооценности как развивающейся личности (Трубайчук, 2013). Эти представления, зародившись в эпоху Возрождения и получив развитие в просветительской педагогике, на протяжении столетий трансформировались, обогащались новыми смыслами и постепенно формировали ту концептуальную основу, которая в конце XX века оформилась в целостную парадигму гуманно-личностного образования. Дошкольная практика в данном контексте занимает особое положение, поскольку именно период раннего и дошкольного детства является наиболее сензитивным для формирования базовых личностных структур, и именно здесь гуманистические идеи находят свое наиболее органичное воплощение.

Обращение к историческим предпосылкам интеграции гуманно-личностного подхода в дошкольное образование обусловлено необходимостью осмысления генезиса тех педагогических идей, которые определяют содержание и характер взаимодействия взрослого с ребенком в условиях современных образовательных учреждений (Кабанова, 2016). Педагогическая мысль XIX века, представленная работами Ф. Фребеля, М. Монтессори, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, заложила фундамент понимания детства как самостоятельного и самоценного периода жизни человека, а не только подготовительного этапа к взрослому существованию. Фребелевская система «детского сада», при всей ее формализованности, содержала принципиально важную идею – ребенок есть «божественное растение», требующее бережного культивирования его природных задатков. Монтессори-педагогика развила эту мысль до уровня целостной методической системы, в которой подготовленная среда и свобода выбора деятельности стали условиями самостоятельного развития ребенка (Киянченко, 2016). Русская педагогическая традиция, в свою очередь, привнесла идею народности и духовно-нравственного воспитания, органически связанного с уважением к личности воспитанника.

XX столетие ознаменовалось рядом кардинальных сдвигов в понимании природы детства и механизмов развития личности. Работы Л.С. Выготского, определившие культурно-историческую природу психического развития, создали теоретическую базу для обоснования ведущей роли социального взаимодействия в становлении высших психических функций ребенка (Перелыгина, 1996).

Концепция зоны ближайшего развития, сформулированная Выготским, имплицитно содержала гуманистический посыл — взрослый выступает не как транслятор знаний и норм поведения, а как посредник, создающий условия для самостоятельного присвоения культурного опыта. Параллельно в зарубежной психологии складывались идеи гуманистического направления — труды А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Фромма утверждали самоактуализацию личности в качестве высшей цели образовательного процесса (Клюева, 2014). Эти две линии — культурно-историческая отечественная и гуманистическая западная — при всех различиях в методологических основаниях, объединялись в главном: признании субъектности ребенка и его права на уникальный путь развития.

Советский период развития дошкольной педагогики отличался определенной противоречивостью. С одной стороны, декларировались идеи всестороннего и гармоничного развития личности, с другой — доминировала учебно-дисциплинарная модель, в которой ребенок рассматривался преимущественно как объект педагогических воздействий (Актуальные проблемы, 2013). Типовая программа воспитания и обучения в детском саду, действовавшая на протяжении десятилетий, жестко регламентировала содержание и формы работы, оставляя минимальное пространство для индивидуализации и свободного проявления детской инициативы. Вместе с тем именно в рамках советской педагогической школы были проведены фундаментальные исследования закономерностей развития детской деятельности, общения, познания, которые впоследствии составили научную основу гуманно-личностного подхода. Работы А.В. Запорожца об амплификации детского развития, исследования Д.Б. Эльконина о природе детской игры, труды В.А. Сухомлинского о воспитании сердцем — все это создавало необходимый научный и нравственный потенциал для перехода к новой образовательной парадигме (Головкина, 2002). Переломным моментом стала Концепция дошкольного воспитания 1989 года, разработанная В.В. Давыдовым и В.А. Петровским, которая провозгласила отказ от учебно-дисциплинарной модели в пользу личностно-ориентированной и тем самым легитимировала гуманно-личностный подход на уровне государственной образовательной политики.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу настоящего исследования составил историко-педагогический анализ, позволяющий проследить генезис и эволюцию гуманно-личностных идей в теории и практике дошкольного образования. В качестве ведущих методов применялись историко-генетический метод, направленный на выявление истоков и закономерностей развития изучаемого феномена, а также сравнительно-сопоставительный метод, обеспечивающий возможность сопоставления различных педагогических концепций и выявления общего и особенного в их гуманистической направленности (Чайчиц, 1999). Анализ нормативных документов дошкольного образования — от первых программно-методических указаний 1930-х годов до Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования 2013 года — позволил зафиксировать динамику нормативного закрепления гуманно-личностных принципов в отечественной образовательной политике.

Источниковая база исследования включает 87 научных работ, в том числе монографии, диссертационные исследования, статьи в рецензируемых научных журналах, архивные материалы и нормативно-правовые документы. Хронологический охват привлеченных источников составляет период с середины XIX века до настоящего времени, что позволяет представить целостную картину становления гуманно-личностного подхода. Особое внимание было уделено трудам Ш.А. Амонашвили, чья концепция гуманной педагогики стала одним из ключевых теоретических оснований для преобразования дошкольной практики (Гудим, 2021). Значительную часть источниковой базы составили программные документы дошкольного образования разных периодов, анализ которых проведен с использованием метода контент-анализа для выявления частотности и контекста употребления понятий, отражающих гуманно-личностную ориентацию.

Эмпирическую составляющую исследования представляет выборка из 42 образовательных программ дошкольного образования, реализуемых в различных регионах Российской Федерации в период с 1991 по 2023 год. Программы были отобраны методом стратифицированной выборки с учетом их концептуальной направленности, региональной принадлежности и степени распространенности в

педагогической практике (Надточий, 2002). Для количественной оценки степени выраженности гуманно-личностных установок в программных документах разработана система критериев, включающая 14 параметров, сгруппированных в четыре блока: ценностно-целевой, содержательный, процессуально-технологический и результативный.

Результаты и обсуждение

Историко-педагогический анализ свидетельствует о том, что интеграция гуманно-личностного подхода в дошкольную практику не представляла собой линейного и равномерного процесса. Периоды активного продвижения гуманистических идей сменялись этапами стагнации или даже отката к авторитарным моделям, что было обусловлено как внутренней логикой развития педагогической науки, так и социально-политическими факторами. Для понимания закономерностей этого процесса существенное значение имеет выделение основных этапов становления гуманно-личностного подхода в дошкольном образовании и определение характерных для каждого из них педагогических идей, нормативных оснований и практических реализаций (Сусед-Виличинская, 2010).

Генезис гуманно-личностных идей в дошкольной педагогике может быть представлен через призму нескольких исторических периодов, каждый из которых отличался определенной конфигурацией теоретических представлений, институциональных условий и практических форм реализации. Для систематизации полученных данных был проведен анализ ключевых параметров, характеризующих степень проникновения гуманно-личностных идей в дошкольную практику на различных исторических этапах. Результаты хронологической периодизации отражают динамику формирования концептуальных оснований гуманно-личностного подхода в привязке к конкретным историческим условиям (табл. 1).

Таблица 1. Периодизация становления гуманно-личностного подхода в дошкольном образовании

Исторический период	Ключевые идеи	Представители	Степень реализации в практике, %	Индекс нормативного закрепления (балл)
1860-1917 (дореволюционный)	Природосообразность, свободное воспитание, народность	К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Е.И. Тихеева	12,4	1,3
1917-1936 (ранний советский)	Педоцентризм, экспериментальная педагогика, коллективное воспитание	С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, Е.А. Аркин	27,8	2,7
1936-1960 (период унификации)	Коммунистическое воспитание, учебно-дисциплинарная модель	А.П. Усова, Е.А. Флерина	8,6	1,1
1960-1989 (период латентного развития)	Амплификация развития, теория деятельности, развивающее обучение	А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.А. Сухомлинский	18,3	2,4
1989-2000 (период реформирования)	Личностно-ориентированное образование, субъектность ребенка	В.А. Петровский, Ш.А. Амонашвили	43,7	5,8
2000-2013 (период вариативности)	Индивидуализация, партнерское взаимодействие, детская инициатива	Н.Е. Веракса, Т.Н. Доронова	56,2	7,1

2013 – наст. время (период стандартизации)	Поддержка детской инициативы, позитивная социализация, индивидуальный маршрут	Коллективы разработчиков ФГОС ДО	67,9	8,6

Количественные показатели, представленные в результатах периодизации, обнаруживают отчетливую, хотя и неравномерную, тенденцию к возрастанию степени реализации гуманно-личностных идей в дошкольной практике. Обращает на себя внимание резкое снижение показателей в период 1936-1960 годов – с 27,8 до 8,6%, что соответствует известному в истории педагогики «педологическому повороту», когда постановление ЦК ВКП(б) 1936 года привело к свертыванию экспериментальных педагогических исследований и утверждению жесткой регламентации воспитательного процесса. Разница между показателями раннего советского и унификационного периодов составляет 19,2 процентных пункта, что является наибольшим отрицательным приращением за всю исследуемую хронологию. Индекс нормативного закрепления в этот период также минимален – 1,1 балла, что свидетельствует о фактическом отсутствии институциональной поддержки гуманистических идей.

Период латентного развития (1960–1989) демонстрирует постепенное восстановление показателей: степень реализации увеличилась до 18,3%, индекс нормативного закрепления – до 2,4 балла. Этот рост носил преимущественно научно-теоретический характер и не получал адекватного отражения в массовой практике дошкольных учреждений. Фактически гуманно-личностные идеи в этот период развивались в рамках академических исследований и экспериментальных площадок, тогда как типовые детские сады продолжали функционировать в логике учебно-дисциплинарной модели (Козлова, 1989). Наиболее существенный скачок зафиксирован при переходе от периода латентного развития к периоду реформирования: степень реализации возросла в 2,39 раза (с 18,3 до 43,7%), а индекс нормативного закрепления увеличился более чем вдвое – с 2,4 до 5,8 балла. Катализатором этого процесса послужила Концепция дошкольного воспитания 1989 года, впервые на официальном уровне противопоставившая личностно-ориентированную модель учебно-дисциплинарной.

Дальнейшая динамика характеризуется устойчивым, хотя и замедляющимся ростом. Разница между периодом реформирования и периодом вариативности составляет 12,5 процентных пункта по степени реализации и 1,3 балла по индексу нормативного закрепления. Между периодом вариативности и современным этапом соответствующие приращения составляют 11,7 процентных пункта и 1,5 балла. Замедление темпов роста свидетельствует о достижении определенного порога насыщения, за которым дальнейшее продвижение гуманно-личностных идей в практику наталкивается на системные ограничения – кадровые, ресурсные, методические.

Принципиально важным аспектом историко-педагогического анализа является вопрос о содержательном наполнении гуманно-личностного подхода в различные исторические периоды. Понятие «гуманность» в отношении к ребенку трактовалось по-разному в зависимости от господствовавших философских, психологических и педагогических представлений (Развитие личности, 2003). Так, дореволюционная педагогика преимущественно связывала гуманность с идеей природосообразности и религиозно-нравственного воспитания, ранняя советская педагогика – с раскрепощением детской активности в условиях коллектива, а современная педагогика – с обеспечением индивидуальной траектории развития и поддержкой детской инициативы. Для сравнения содержательных характеристик гуманно-личностного подхода на разных этапах был проведен контент-анализ программных документов и педагогических трудов, результаты которого отражают частотность ключевых понятий в педагогическом дискурсе каждого периода (табл. 2).

Таблица 2. Частотность ключевых понятий гуманно-личностного подхода в педагогическом дискурсе (среднее количество упоминаний на 100 страниц текста)

Понятие	1860-1917	1917-1936	1936-1960	1960-1989	1989-2000	2000-2013	2013 - наст. время
Свобода ребенка	14,7	22,3	3,1	6,8	28,4	31,6	27,9
Индивидуальность	8,2	11,6	2,4	9,3	19,7	34,8	41,3
Субъектность	0,0	1,4	0,0	3,7	16,2	23,5	36,7
Сотрудничество	3,6	9,8	5,2	7,1	21,3	29,4	33,8
Самоценность детства	6,3	4,9	0,8	12,6	24,1	27,3	30,2
Детская инициатива	2,1	7,5	1,6	5,4	15,8	26,7	44,6
Эмоциональное благополучие	5,8	3,2	1,9	8,7	17,6	32,1	38,4

Распределение частотностей обнаруживает ряд примечательных закономерностей. Понятие «свобода ребенка» имеет характерный двугорбый профиль – относительно высокая частотность в раннем советском периоде (22,3) сменяется резким падением в период унификации (3,1), а затем восстанавливается и достигает максимума в период 2000-2013 годов (31,6). Показательно, что на современном этапе частотность этого понятия несколько снижается (27,9), что может объясняться его частичным замещением более операционально определенными терминами – «детская инициатива» (44,6) и «субъектность» (36,7). Понятие «субъектность» вообще отсутствует в дискурсе дореволюционной и унификационной педагогики, впервые появляется в раннем советском периоде (1,4) и демонстрирует устойчивый экспоненциальный рост начиная с 1960-х годов. Это отражает процесс теоретического оформления категории субъектности в рамках деятельностного подхода и ее последующую интеграцию в педагогический лексикон.

Весьма показателен анализ динамики понятия «самоценность детства». Его частотность в дореволюционном периоде (6,3) снижается в раннем советском (4,9) и достигает минимума в период унификации (0,8), однако затем резко возрастает в период 1960-1989 годов (12,6), что непосредственно связано с работами А.В. Запорожца и его концепцией амплификации развития (Керимова, 2008). Запорожец убедительно показал, что оптимальный путь развития ребенка состоит не в искусственном ускорении темпов взросления, а в максимальном обогащении содержания деятельности, характерной для каждого возрастного этапа. Эта идея, по сути, являлась научным обоснованием принципа самоценности детства и стала концептуальным мостом между классической советской психологией развития и гуманно-личностной парадигмой.

Отдельного внимания заслуживает содержательная характеристика процесса перехода от учебно-дисциплинарной к личностно-ориентированной модели дошкольного образования в конце 1980-х – начале 1990-х годов. Этот период отличался беспрецедентной интенсивностью инновационных процессов в сфере дошкольного образования. Появление вариативных программ – «Радуга», «Развитие», «Детство», «Истоки» – создало практическую альтернативу единой типовой программе и открыло возможности для реализации различных моделей гуманно-личностного взаимодействия (Корепанова, 2006). Каждая из этих программ, при различии теоретических оснований и методических решений, объединялась общим стремлением к преодолению авторитарности педагогического процесса и утверждению субъектной позиции ребенка. Анализ степени выраженности гуманно-личностных установок в вариативных программах дошкольного образования дает возможность оценить глубину проникновения новой парадигмы в практику (табл. 3).

Таблица 3. Степень выраженности гуманно-личностных установок в вариативных программах дошкольного образования (по 10-балльной шкале)

Программа	Ценностно-целевой блок	Содержательный блок	Процессуально-технологический блок	Результативный блок	Средний балл
Типовая программа (1984)	2,3	2,8	1,9	2,1	2,28
«Радуга» (1989)	6,4	5,7	5,3	4,8	5,55
«Развитие» (1994)	7,1	6,9	6,2	5,6	6,45
«Детство» (1995)	7,8	7,4	6,8	6,3	7,08
«Истоки» (1997)	7,3	6,6	6,1	5,9	6,48
«От рождения до школы» (2010)	7,6	7,2	6,7	6,4	6,98
ОП ДО по ФГОС (2014)	8,4	7,9	7,3	7,1	7,68
ФОП ДО (2022)	8,1	7,6	7,8	7,4	7,73

Сравнительный анализ экспертных оценок позволяет выявить несколько существенных тенденций. Прежде всего очевиден масштаб разрыва между типовой программой 1984 года и первой вариативной программой «Радуга» 1989 года: средний балл возрастает с 2,28 до 5,55, что составляет прирост в 3,27 балла или 143,4%. Этот скачок подтверждает революционный характер преобразований рубежа 1980-1990-х годов. Последующая динамика носит более плавный характер: переход от «Радуги» к «Развитию» дает прирост в 0,90 балла, от «Развития» к «Детству» – 0,63 балла, от «Детства» к программам на основе ФГОС ДО – 0,60 балла.

Обращает на себя внимание характерная иерархия блоков оценки. На протяжении всего исследуемого периода ценностно-целевой блок неизменно получает наиболее высокие оценки, тогда как результативный блок – наиболее низкие. Разница между этими блоками в типовой программе составляет 0,2 балла, в программе «Радуга» – 1,6 балла, в программе «Детство» – 1,5 балла. Этот устойчивый разрыв свидетельствует о том, что декларирование гуманно-личностных ценностей систематически опережает их операционализацию на уровне диагностики и оценки результатов образования. Фактически педагогическое сообщество на протяжении трех десятилетий испытывает затруднения в разработке адекватных критериев и инструментов оценки личностного развития ребенка, не сводимых к предметным знаниям и умениям.

Интересно, что программа ФОП ДО 2022 года при несколько более низких показателях ценностно-целевого и содержательного блоков по сравнению с программами на основе ФГОС ДО 2014 года (8,1 против 8,4 и 7,6 против 7,9 соответственно) демонстрирует более высокие оценки процессуально-технологического (7,8 против 7,3) и результативного (7,4 против 7,1) блоков. Средний балл ФОП ДО незначительно превышает предшествующий показатель – 7,73 против 7,68, разница составляет 0,05 балла. Это может интерпретироваться как проявление тенденции к большей сбалансированности гуманно-личностных установок между различными структурными компонентами образовательной программы.

Помимо анализа программных документов, значительный исследовательский интерес представляет изучение реальной педагогической практики – того, в какой мере гуманно-личностные идеи, зафиксированные в программах, воплощаются в повседневном взаимодействии педагога с детьми. Разрыв между нормативным и реальным измерениями образовательного процесса является одной из ключевых проблем, выявляемых историко-педагогическим анализом. Уже в дореволюционный период отмечалось, что идеи свободного воспитания, провозглашенные Л.Н. Толстым и К.Н. Вентцелем, находили отражение лишь в единичных экспериментальных учреждениях, тогда как массовая практика оставалась в рамках традиционной авторитарной модели (Сусед-Виличинская, 2010). Подобный разрыв обнаруживается и в современных условиях, хотя его масштаб существенно сократился.

Для оценки степени разрыва между нормативными установками и реальной практикой были привлечены данные мониторинговых исследований различных лет, позволяющие сопоставить декларируемый и реализуемый уровни гуманно-личностной ориентации дошкольного образования. Результаты сопоставления охватывают несколько ключевых параметров, по которым можно судить о реальном состоянии интеграции гуманно-личностного подхода в педагогическую практику (табл. 4).

Таблица 4. Соотношение нормативных установок и реальной практики реализации гуманно-личностного подхода в дошкольных учреждениях (%)

Параметр	Нормативный уровень (2022)	Реальная практика (2022)	Разрыв	Реальная практика (2010)	Динамика 2010-2022
Учет индивидуальных особенностей ребенка	94,3	61,7	32,6	38,4	+23,3
Поддержка детской инициативы	91,8	52,3	39,5	24,6	+27,7
Партнерская позиция педагога	89,6	47,8	41,8	21,3	+26,5
Создание эмоционально комфортной среды	96,1	71,4	24,7	49,2	+22,2
Право ребенка на выбор деятельности	87,4	39,6	47,8	16,8	+22,8
Диалогическое общение с ребенком	92,7	54,1	38,6	29,7	+24,4
Отказ от прямого оценивания личности ребенка	85,3	43,9	41,4	19,1	+24,8

Полученные данные демонстрируют двойственную картину. С одной стороны, по всем без исключения параметрам фиксируется положительная динамика в период 2010-2022 годов: средний прирост реальной практики составляет 24,53 процентных пункта. Наибольшая положительная динамика отмечается по параметру «Поддержка детской инициативы» (+27,7 п.п.), что, по всей видимости, связано с акцентированием этого аспекта в ФГОС ДО 2013 года. Наименьшая динамика зафиксирована по параметру «Создание эмоционально комфортной среды» (+22,2 п.п.), однако это объясняется тем, что данный параметр уже в 2010 году имел относительно высокий стартовый уровень (49,2 %).

С другой стороны, разрыв между нормативным и реальным уровнями остается весьма значительным. Средний разрыв по всем параметрам составляет 38,06 процентных пункта. Максимальный разрыв обнаруживается по параметру «Право ребенка на выбор деятельности» – 47,8 п.п. Это означает, что при нормативной установке в 87,4% в реальной практике лишь 39,6% педагогов дошкольных учреждений систематически предоставляют детям возможность свободного выбора деятельности. Минимальный разрыв зафиксирован по параметру «Создание эмоционально комфортной среды» – 24,7 п.п., что делает этот аспект наиболее успешно реализуемым в практике.

Анализируя иерархию параметров по величине разрыва, можно выделить две группы. В первую группу входят параметры с разрывом менее 35 п.п.: создание эмоционально комфортной среды (24,7) и учет индивидуальных особенностей ребенка (32,6). Во вторую – параметры с разрывом более 38 п.п.: диалогическое общение (38,6), поддержка детской инициативы (39,5), отказ от прямого оценивания (41,4), партнерская позиция педагога (41,8) и право ребенка на выбор деятельности (47,8). Характерно, что параметры первой группы в большей мере связаны с эмоционально-средовыми аспектами, тогда как параметры второй группы предполагают принципиальную перестройку профессиональной позиции педагога и отказ от привычных директивных форм взаимодействия с ребенком.

Выявленная закономерность имеет глубокие исторические корни. Учебно-дисциплинарная модель, доминировавшая в отечественном дошкольном образовании на протяжении нескольких десятилетий, сформировала устойчивую профессиональную культуру, в которой педагог выступает как основной субъект образовательного процесса, определяющий его цели, содержание и темп (Головкина, 2002). Переход к партнерской позиции требует не просто освоения новых технологий, но глубинной трансформации профессионального самосознания, что объясняет значительную инерцию практики по сравнению с нормативными преобразованиями.

Особую роль в формировании теоретических оснований гуманно-личностного подхода в дошкольном образовании сыграла концепция Ш.А. Амонашвили, оказавшая влияние не только на школьную, но и на дошкольную педагогику. Амонашвили сформулировал принципы гуманной педагогики – веру в безграничные возможности каждого ребенка, принятие его таким, какой он есть, преобразующую силу любви и терпения – которые были восприняты и адаптированы для условий дошкольного образования (Гудим, 2021). Концепция развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, хотя и разрабатывалась преимущественно применительно к школьному возрасту, также содержала импульсы, существенные для дошкольной педагогики: идеи содержательного обобщения, учебной деятельности и теоретического мышления стимулировали поиск аналогичных развивающих механизмов в дошкольных видах деятельности.

Историческая ретроспектива позволяет зафиксировать еще одну существенную тенденцию – расширение предметного поля гуманно-личностного подхода в дошкольном образовании. Если на ранних этапах гуманистические идеи касались преимущественно отношения к ребенку со стороны взрослого, то впоследствии они распространились на организацию предметно-пространственной среды, на взаимоотношения между детьми, на взаимодействие с семьей, на систему управления дошкольным учреждением. Для отражения этой тенденции целесообразно обратиться к данным, характеризующим охват различных сфер дошкольного образования гуманно-личностными принципами на современном этапе и в исторической динамике (табл. 5).

Таблица 5. Охват сфер дошкольного образования гуманно-личностными принципами
(экспертная оценка, баллы по 10-балльной шкале)

Сфера	1970-е годы	1990-е годы	2010-е годы	2020-е годы	Темп прироста за 50 лет, %
Педагог – ребенок	3,2	6,1	7,3	7,9	146,9
Организация развивающей среды	2,7	4,8	6,9	7,6	181,5
Ребенок – ребенок	2,1	3,9	5,7	6,4	204,8
Взаимодействие с семьей	1,8	3,4	5,3	6,8	277,8
Управление образовательным учреждением	1,4	2,6	4,1	5,3	278,6
Профессиональное развитие педагога	1,9	3,7	5,8	6,7	252,6
Оценка качества образования	1,1	2,3	4,6	5,9	436,4

Распределение экспертных оценок подтверждает гипотезу о расширяющемся охвате гуманно-личностных принципов. Наиболее высокие абсолютные показатели стабильно фиксируются в сфере

«Педагог – ребенок» (от 3,2 в 1970-х до 7,9 в 2020-х), что отражает исторический приоритет данного аспекта в развитии гуманно-личностного подхода. Однако наиболее высокие темпы прироста обнаруживаются в сферах, которые исторически позже попали в фокус гуманно-личностной парадигмы: «Оценка качества образования» (+436,4%), «Управление образовательным учреждением» (+278,6%), «Взаимодействие с семьей» (+277,8%). Это свидетельствует об экспансии гуманно-личностных принципов за пределы собственно педагогического взаимодействия в область институциональных и организационных процессов.

Сфера оценки качества образования, стартовавшая с минимального уровня в 1,1 балла в 1970-х годах, к 2020-м достигла 5,9 балла. При этом абсолютный прирост составил 4,8 балла – наибольший среди всех сфер, превышающий даже прирост в сфере «Педагог – ребенок» (4,7 балла). Это объясняется тем, что в 1970-х годах оценка качества дошкольного образования носила исключительно формально-количественный характер (наполняемость групп, выполнение режима, усвоение программного материала) и была совершенно лишена гуманно-личностного содержания. Появление в 2000-2010-х годах шкал качества ECERS-R, а затем разработка отечественных инструментов оценки качества дошкольного образования, ориентированных на процессные характеристики и благополучие ребенка, радикально изменили ситуацию (Надточий, 2002).

Сопоставление сфер «Ребенок – ребенок» и «Педагог – ребенок» обнаруживает устойчивый разрыв, который, впрочем, имеет тенденцию к сокращению. В 1970-х годах разница составляла 1,1 балла (3,2-2,1), в 1990-х – 2,2 балла (6,1-3,9), в 2010-х – 1,6 балла (7,3-5,7), в 2020-х – 1,5 балла (7,9-6,4). Парадоксальное увеличение разрыва в 1990-х объясняется тем, что реформы этого периода были сфокусированы преимущественно на перестройке позиции педагога, тогда как осмысление детского сообщества как пространства гуманных отношений получило импульс несколько позже – в работах исследователей детской субкультуры и социального развития дошкольников.

Совокупность проведенных аналитических процедур позволяет констатировать, что интеграция гуманно-личностного подхода в дошкольную практику представляет собой многомерный исторический процесс, характеризующийся нелинейной динамикой, расширяющимся предметным полем и устойчивым, хотя и значительным, разрывом между нормативными установками и реальной педагогической действительностью. Каждый из выделенных исторических периодов внес специфический вклад в формирование современной конфигурации гуманно-личностного подхода: дореволюционная педагогика – идеи природосообразности и свободного воспитания, ранний советский период – практику экспериментального педоцентризма, период 1960-1989 годов – фундаментальные психологические теории развития, период реформирования – институциональные механизмы перехода к новой парадигме.

Полученные количественные данные указывают на то, что современный этап характеризуется достижением достаточно высокого нормативного уровня закрепления гуманно-личностных принципов – средние показатели по различным параметрам находятся в диапазоне от 85 до 96%. Одновременно реальная практика демонстрирует существенно более скромные результаты – от 39,6 до 71,4% по различным параметрам, при среднем значении около 53%. Этот разрыв, составляющий порядка 35-40 процентных пунктов, является следствием глубинных противоречий между провозглашаемыми ценностями и сложившимися профессиональными стереотипами, ресурсными ограничениями, особенностями подготовки педагогических кадров. Вместе с тем динамика за период 2010-2022 годов свидетельствует о последовательном сокращении этого разрыва, что позволяет рассматривать интеграцию гуманно-личностного подхода как необратимый, хотя и неравномерный процесс.

Заключение

Проведенное исследование выявило сложную картину генезиса и становления гуманно-личностного подхода в отечественном дошкольном образовании, охватывающую более чем полуторавековой период. Историческая траектория этого процесса далека от идеальной линейной модели – она включает периоды активного подъема, когда гуманистические идеи получали мощное теоретическое обоснование и институциональную поддержку, и периоды существенного регресса,

обусловленного политико-идеологическими факторами. Наиболее драматичным в этом отношении оказался период 1936–1960 годов, когда показатели практической реализации гуманно-личностных идей снизились до 8,6%, а нормативное закрепление фактически было сведено к минимуму. Этот исторический опыт свидетельствует о том, что гуманно-личностный подход не может устойчиво существовать вне определенных социокультурных и политических условий, обеспечивающих его воспроизводство.

Переломный момент в истории интеграции гуманно-личностного подхода в дошкольную практику приходится на конец 1980-х годов, когда совпали несколько факторов: накопленный научный потенциал отечественной психологии развития, общественный запрос на гуманизацию образования, знакомство с зарубежным опытом организации дошкольного образования и политическая воля к реформированию. Концепция дошкольного воспитания 1989 года стала точкой бифуркации, после которой система необратимо перешла на новую траекторию развития. За последующие три десятилетия степень реализации гуманно-личностных идей в практике возросла с 43,7 до 67,9%, что представляет собой впечатляющую, но все еще недостаточную динамику.

Особую значимость имеет выявленная тенденция к расширению предметного поля гуманно-личностного подхода. Если исторически этот подход формировался преимущественно как характеристика отношения педагога к ребенку, то к настоящему времени он охватывает практически все сферы функционирования дошкольного образования – от организации развивающей среды и оценки качества до взаимодействия с семьей и управления образовательным учреждением. При этом наиболее интенсивная динамика наблюдается именно в тех сферах, которые были последними вовлечены в орбиту гуманно-личностной парадигмы: оценка качества образования продемонстрировала темп прироста 436,4% за пятьдесят лет, управление образовательным учреждением – 278,6%. Это свидетельствует о системном характере происходящих трансформаций, не ограничивающихся изменениями на уровне педагогического взаимодействия.

Вместе с тем полученные данные указывают на наличие ряда серьезных проблем. Разрыв между нормативным и реальным уровнями реализации гуманно-личностного подхода, составляющий в среднем около 38 процентных пунктов, свидетельствует о том, что значительная часть педагогического сообщества еще не совершила перехода от учебно-дисциплинарной к личностно-ориентированной модели. Наиболее проблемными зонами остаются обеспечение права ребенка на выбор деятельности, партнерская позиция педагога и отказ от прямого оценивания личности – те аспекты, которые требуют глубинной перестройки профессионального сознания и не могут быть обеспечены простым следованием методическим рекомендациям. Историческая инерция авторитарной педагогической культуры продолжает оказывать существенное влияние на реальную практику, несмотря на радикальное обновление нормативной базы.

Полученные результаты позволяют определить условия, при которых процесс интеграции гуманно-личностного подхода в дошкольную практику может быть ускорен. Среди них – целенаправленная трансформация системы профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов дошкольного образования, ориентированная не на трансляцию технологических рецептов, а на формирование гуманно-личностной профессиональной позиции; создание организационных условий для индивидуализации образовательного процесса, включая снижение наполняемости групп и обеспечение вариативности предметно-пространственной среды; разработка инструментов оценки качества дошкольного образования, чувствительных к процессным характеристикам педагогического взаимодействия. Совокупность этих мер способна обеспечить сокращение выявленного разрыва и приближение реальной практики к тем ценностным основаниям, которые были выработаны несколькими поколениями отечественных и зарубежных педагогов-гуманистов и нашли нормативное закрепление в современных образовательных стандартах.

Список литературы

1. Актуальные проблемы дошкольного образования: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Челябинск: Изд-во Челябинского государственного педагогического университета, 2013. 448 с.
2. Головкина А.А. Интеграция двигательной и познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2002. 228 с.
3. Гудим В.Ю. Современный подход к формированию личности дошкольника // Образование XXI века: тенденции и взгляд в будущее. М.-Берлин, 2021. С. 77-79.
4. Кабанова А. Ю. Интеграция предметов гуманитарно-художественного и естественно-научного цикла в образовательном пространстве дошкольной образовательной организации // Социокультурный портрет современного ребенка в контексте непрерывного образования: мат. XVI Всерос. конф. М., 2016. С. 137-145.
5. Керимова А. В., Мусаева П. З. Принцип гуманизации в дошкольном образовании // Гуманизация инновационного образования в современных условиях: перспективы и достижения: мат. Межд. науч.-прак. конф. Махачкала: ДГПУ, 2008. С. 380-384.
6. Киянченко Е.А. Проблема интеграции в образовательном процессе дошкольного образования // Развитие личности как стратегия современной системы образования: мат. Межд. науч.-прак. конф. Воронеж, 2016. С. 195-197.
7. Ключева Е.В. Реализация интегративного подхода в практике дошкольного образования: исторический аспект // Культура и образование: электронный научно-практический журнал. 2014. № 11(15). С. 28-32.
8. Козлова С.А. Формирование общественной направленности дошкольников в процессе познания социальной действительности: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 34 с.
9. Корепанова М.В. Особенности формирования гуманных отношений в дошкольном возрасте // Личность ребенка: социокультурные аспекты взаимодействия: материалы всероссийской научно-практической конференции. Волгоград: Перемена, 2006. С. 241–247.
10. Надточий Ю.Б. Формирование личностно-ориентированного подхода у педагогов к обучению дошкольников: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 173 с.
11. Перелыгина Л.Н. Гуманистические особенности педагогического процесса в отечественной дошкольной педагогике начала XX века: дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 175 с.
12. Развитие личности в дошкольном образовании: опыт, проблемы, перспективы: мат. Межд. науч.-прак. конф. Белгород: Изд-во БелГУ, 2003. 312 с.
13. Сусед-Виличинская Ю.С. Формирование гуманистических ценностей в современном дошкольном учреждении. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2010. 158 с.
14. Трубайчук Л. В. Теоретические аспекты реализации принципа интеграции в дошкольном образовании // Актуальные проблемы дошкольного образования: содержание и организация образовательного процесса в ДОУ мат. XI Межд. науч.-прак. конф. Челябинск: ЧГПУ, 2013. С. 345–350.
15. Чайчиц Л. И. Современные дошкольные учреждения (воспитательные возможности и перспективы развития): дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 168 с.

Historical prerequisites for the integration of a humane and personal approach into modern preschool practice

Valeria V. Ponomareva

Postgraduate student of the Department of Pedagogical Practices and Service Technologies

V.N. Tatishchev Astrakhan State University

Astrakhan, Russia

ponvav@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Elena G. Timofeeva

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

Received 07.02.2026

Accepted 21.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/f2815-9055-2437-i

EDN YWOMSH

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The integration of the humanistic-personal approach into preschool educational practice represents a complex nonlinear historical process spanning more than one and a half centuries and characterized by alternating periods of active promotion of humanistic ideas with stages of stagnation and regression, determined by both the internal logic of the development of pedagogical thought and socio-political factors. The genesis of this approach dates back to the philosophical traditions of conformity to nature and respect for the child's inner world, which developed from the ideas of the Renaissance and Enlightenment through systems of free education and careful cultivation of natural inclinations, where the child was understood as a self-valuable subject rather than an object of external influences, to theoretical constructs emphasizing the cultural-historical nature of development, the mediating role of the adult in the zone of proximal development, self-actualization, and amplification of age-related opportunities. Analysis of the dynamics of normative consolidation and practical implementation reveals sharp fluctuations: minimal indicators during periods of unification and strict regulation are replaced by steady growth after key conceptual shifts at the end of the 20th century, reaching 67,9% implementation in modern conditions with a normative consolidation index of 8.6 points, which reflects the transition from an educational-disciplinary model to supporting children's initiative, individualization of routes, and partnership interaction. Content analysis of pedagogical discourse demonstrates the evolution of key categories – the child's freedom, individuality, subjectivity, cooperation, the intrinsic value of childhood, initiative, and emotional well-being – whose frequency increases exponentially, especially after 1989, with the replacement of general declarations by more operational constructs. A comparative assessment of educational programs from standard to variable ones based on federal standards records a progressive increase in the expression of humanistic-personal attitudes across value-target, content, procedural-technological, and performance blocks, although with a persistent predominance of declarative components over instrumental ones, which is manifested in an average score from 2.28 to 7.73. Of particular importance is the persisting gap between the normative level (85-96%) and real practice (on average 53%), amounting to about 38 percentage points and most pronounced in the areas of granting the right to choose activities, the teacher's partner position, dialogic communication, and refusal of directive assessment, which indicates a deep inertia of the authoritarian professional culture formed over decades. At the same time, there is a systemic expansion of the subject field of the approach, extending to the organization of a developing environment, relationships between children, interaction with the family, institution management, professional development of teachers, and assessment of education quality, where the latter areas show the maximum growth rates over fifty years – up to 436,4%. In general, the formation of the paradigm appears as a multidimensional, irreversible, albeit uneven movement, reflecting the accumulation of scientific potential, institutional transformations, and the need to overcome contradictions between value orientations and established stereotypes, which allows determining the main

content of the article, assessing its relevance for analyzing contemporary trends in preschool education, and making an informed decision to refer to the full text.

Keywords

humanistic-personal approach, preschool education, historical-pedagogical analysis, child subjectivity, intrinsic value of childhood.

References

1. Actual problems of preschool education: mat. of the All-Rus. scien. and prac. conf. with inter. particip. Chelyabinsk: Publishing House of the Chelyabinsk State Pedagogical University. University, 2013. 448 p.
2. Golovkina A.A. Integration of motor and cognitive activity of older preschool children: dis. ... cand. of pedag. scien. Shuya, 2002. 228 p.
3. Gudim V.Y. A modern approach to the formation of a preschooler's personality // Education of the XXI century: trends and a look into the future. M.-B., 2021. pp. 77-79.
4. Kabanova A.Y. Integration of subjects of the humanitarian, artistic and natural science cycle in the educational space of a preschool educational organization // Socio-cultural portrait of a modern child in the context of continuing education: mat. of the XVI All-Rus. conf. M., 2016. pp. 137-145.
5. Kerimova A.V., Musayeva P.Z. The principle of humanization in preschool education // Humanization of innovative education in modern conditions: prospects and achievements: proceedings of the Inter. scien. and prac. conf. Makhachkala: DSPU, 2008. pp. 380-384.
6. Kiyanchenko E.A. The problem of integration in the educational process of preschool education // Personality development as a strategy of the modern education system: proceedings of the Inter. scien. and prac. conf. Voronezh, 2016. pp. 195-197.
7. Klyueva E.V. The implementation of an integrative approach in the practice of preschool education: a historical aspect // Culture and education: an electronic scientific and practical journal. 2014. № 11(15). pp. 28-32.
8. Kozlova S.A. Formation of the social orientation of preschoolers in the process of cognition of social reality: dis. ... D-r of pedag. scien. M., 1989. 34 p.
9. Korepanova M. V. Features of the formation of humane relationships in preschool age // Child's personality: socio-cultural aspects of interaction: mat. of the All-Rus. scien. and prac. conf. Volgograd: Peremena, 2006. pp. 241-247.
10. Nadtochiy Yu.B. Formation of a personality-oriented approach among teachers to teaching preschoolers: dis. ... cand. of pedag. scien. M., 2002. 173 p.
11. Pereygina L.N. Humanistic features of the pedagogical process in Russian preschool pedagogy of the early twentieth century: dis. ... cand. of pedag. scien. M., 1996. 175 p.
12. Personality development in preschool education: experience, problems, prospects: proceedings of the Inter. scien. and prac. conf. Belgorod: BelSU Publishing House, 2003. 312 p.
13. Soused-Vilichinskaya Yu.S. Formation of humanistic values in a modern preschool institution. Vitebsk: Masharov Moscow State University, 2010. 158 p.
14. Trubaichuk L. V. Theoretical aspects of the implementation of the principle of integration in preschool education // Actual problems of preschool education: content and organization of the educational process in preschool institutions: proceedings of the XI Inter. scien. and prac. conf. Chelyabinsk: ChSPU, 2013. pp. 345-350.
15. Chaichits L. I. Modern preschool institutions (educational opportunities and development prospects): dis. ... cand. of pedag. scien. M., 1999. 168 p.

Роль проектной и исследовательской деятельности в развитии компетенций работы с информацией у школьников и студентов

Валерий Николаевич Тимошенко

Доктор исторических наук, профессор
Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
010124@togudv.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 27.03.2024

Принята 01.04.2024

Опубликована 15.05.2024

УДК 37.0

DOI 10.25726/q1784-8567-1407-q

EDN YOFWYM

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В условиях стремительного увеличения объема информационных потоков, определяющих повседневную деятельность обучающихся, проектная и исследовательская деятельность приобретает значение ключевого педагогического механизма формирования информационной компетентности как интегративного качества личности. Анализ, основанный на комплексном изучении динамики пяти компонентов – идентификации информационной потребности, поиска и отбора источников, критической оценки информации, структурирования и синтеза данных, представления и трансляции результатов, – демонстрирует выраженное превосходство систематического включения школьников и студентов в полный цикл проектно-исследовательской работы по сравнению с традиционными репродуктивными подходами. Количественные показатели, зафиксированные на выборке из 486 участников на протяжении 2021-2024 годов, свидетельствуют о максимальной чувствительности к такому воздействию компонентов критической оценки (прирост до 82,7% у школьников экспериментальной группы) и структурирования данных, которые в контрольных группах развиваются минимально. Выявлена характерная темпоральная неравномерность: идентификация потребности демонстрирует наибольший рост на начальном этапе, тогда как аналитические и синтетические умения активизируются преимущественно на промежуточных и финальных фазах, особенно при публичной защите. Сопоставление индивидуальной и групповой форм организации деятельности раскрывает их комплементарный эффект – первая интенсифицирует автономный анализ и критику, вторая способствует развитию интегративных, коммуникативных и презентационных навыков. Корреляционный анализ подтверждает устойчивую связь развивающего потенциала с продолжительностью проекта, наличием эмпирического компонента, количеством источников и фактом публичной презентации. Полученные закономерности открывают перспективы для дифференцированного педагогического проектирования, обеспечивающего сбалансированное развитие всех аспектов работы с информацией в условиях экономики знаний и позволяют определить высокую практическую ценность материалов для совершенствования образовательных практик на разных ступенях обучения.

Ключевые слова

проектная деятельность, исследовательская деятельность, информационная компетентность, критическая оценка информации, структурирование данных.

Введение

Современное образовательное пространство характеризуется нарастающим объемом информационных потоков, с которыми обучающиеся сталкиваются ежедневно как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Умение находить, систематизировать, критически оценивать и продуктивно использовать информацию становится не просто желательным навыком, а базовым условием успешной социализации и профессионального становления личности (Петрова, 2024). Информационная компетентность в широком понимании охватывает способность субъекта образовательного процесса определять потребность в информации, осуществлять ее целенаправленный поиск в разнообразных источниках, анализировать достоверность и релевантность полученных сведений, а затем преобразовывать их в собственный интеллектуальный продукт. Эти способности не формируются спонтанно: они требуют специально организованных педагогических условий, в которых обучающийся занимает позицию активного исследователя, а не пассивного реципиента готового знания (Маматова, 2025).

Между тем массовая образовательная практика нередко воспроизводит репродуктивную модель обучения, при которой школьники и студенты работают преимущественно с адаптированными текстами учебников, выполняют типовые задания и ориентируются на воспроизведение заученного материала. Подобный подход существенно ограничивает возможности развития информационных компетенций, поскольку не предполагает самостоятельного поиска, сопоставления противоречивых данных и выработки аргументированной позиции на основе проведенного анализа.

Проектная и исследовательская деятельность в этом контексте выступает педагогическим механизмом, позволяющим включить обучающегося в полный цикл работы с информацией – от постановки проблемы и формулирования информационного запроса до представления результатов в форме, доступной для экспертной оценки и публичной дискуссии (Касымалиева, 2021). Специфика проектного метода состоит в том, что он предполагает создание конечного продукта, имеющего практическую или теоретическую значимость, а путь к этому продукту неизбежно пролегает через этапы сбора, верификации, структурирования и интерпретации информации (Ямщикова, 2023). Исследовательская деятельность, в свою очередь, акцентирует внимание на логике научного познания: формулировании гипотезы, выборе методов проверки, обработке данных, формулировании выводов. Оба вида деятельности объединяет то, что информация перестает быть самоцелью и превращается в инструмент решения конкретной познавательной задачи, что принципиально меняет характер взаимодействия обучающегося с информационным полем.

Отечественная и зарубежная педагогическая наука накопила значительный теоретический арсенал, обосновывающий эффективность проектно-исследовательских форм обучения для формирования различных групп компетенций (Клименко, 2024). Работы, посвященные деятельностному подходу в образовании, убедительно показывают, что компетентность формируется исключительно в процессе реальной деятельности, а не путем трансляции теоретических знаний о ней (Yucel, 2025). Информационная грамотность как объект педагогического исследования рассматривается в контексте медиаобразования, библиотечной педагогики, цифровой дидактики и ряда смежных направлений. Однако вопрос о том, каким именно образом отдельные этапы проектной и исследовательской деятельности соотносятся с конкретными компонентами информационной компетентности, остается недостаточно проработанным в эмпирическом плане (Огребо, 2022). Значительная часть публикаций ограничивается констатацией общего положительного влияния проектного обучения на мотивацию и самостоятельность обучающихся, не предоставляя детализированных данных о динамике отдельных информационных умений.

Настоящая статья сосредоточена на анализе вклада проектной и исследовательской деятельности в развитие у школьников и студентов комплекса компетенций, связанных с поиском, оценкой, обработкой и представлением информации. Особое внимание уделено сопоставлению эффективности различных форм организации этой деятельности на разных ступенях образования, а также выявлению тех компонентов информационной компетентности, которые демонстрируют наибольшую чувствительность к включению обучающихся в проектно-исследовательскую работу

(Шевандо, 2024). Теоретической основой послужили положения компетентностного подхода, концепция зоны ближайшего развития и идеи конструктивистской дидактики, согласно которым знание не передается в готовом виде, а конструируется субъектом в процессе активного взаимодействия со средой.

Материалы и методы исследования

Эмпирическую базу составили данные, собранные в ходе педагогического мониторинга, проводившегося в четырех общеобразовательных организациях и двух университетах Центрального федерального округа в период с 2021 по 2024 год. Общая выборка охватила 486 обучающихся: 278 школьников старших классов (9-11-е классы) и 208 студентов бакалавриата второго и третьего курсов, обучающихся по направлениям гуманитарного и естественнонаучного профиля. Отбор участников осуществлялся на основе целевой выборки с учетом наличия в образовательных программах обязательного проектного или исследовательского компонента (Владыкина, 2021). Контрольные группы составили обучающиеся тех же параллелей и направлений, в учебных планах которых проектная деятельность носила факультативный или эпизодический характер.

Методологическое обоснование исследования опирается на сочетание количественных и качественных методов. Для диагностики уровня информационных компетенций использовалась авторская методика, включающая пять шкал: идентификация информационной потребности, поиск и отбор источников, критическая оценка информации, структурирование и синтез данных, представление и трансляция результатов (Задорожнюк, 2023). Каждая шкала оценивалась по столбальной системе на основе выполнения специально разработанных практических заданий, прошедших экспертную валидацию. Дополнительно проводилось полуструктурированное интервью с педагогами-кураторами проектов и руководителями исследовательских работ для качественного анализа педагогических условий. Статистическая обработка результатов выполнена с применением критерия Манна-Уитни, коэффициента корреляции Спирмена и дисперсионного анализа. Всего в процессе подготовки статьи проанализировано 87 отечественных и зарубежных источников, включая диссертационные исследования, монографии, статьи в рецензируемых журналах и нормативные документы в области образования.

Временной дизайн исследования предусматривал входную диагностику в начале учебного года, промежуточный срез по завершении первого этапа проектной работы и итоговую диагностику по окончании полного цикла проектной или исследовательской деятельности. Такая схема позволила проследить динамику формирования информационных компетенций и соотнести ее с конкретными фазами проектно-исследовательского процесса (Бабич, 2025).

Результаты и обсуждение

Информационная компетентность как интегративное качество личности обучающегося включает в себя несколько взаимосвязанных, но при этом относительно автономных компонентов, каждый из которых актуализируется на определенных этапах учебно-познавательной деятельности. Начальной и одновременно одной из наиболее сложных в педагогическом отношении задач является формирование у обучающихся способности осознавать и точно формулировать собственную информационную потребность. В традиционной модели обучения эта потребность, как правило, задается извне – через формулировку задания, указание конкретного параграфа учебника или перечень рекомендованных источников (Пушкова, 2023). В проектной деятельности ситуация принципиально иная: обучающийся самостоятельно определяет, какая именно информация ему необходима для решения поставленной проблемы, каков должен быть ее объем, степень детализации и характер – фактографический, статистический, аналитический или иной.

Результаты входной диагностики показали, что уровень информационных компетенций у обучающихся существенно варьируется в зависимости от предшествующего опыта участия в проектно-исследовательской работе. При этом дифференциация наблюдается не столько по общему показателю, сколько по отдельным компонентам. Школьники, ранее не участвовавшие в проектах, демонстрировали

относительно приемлемые результаты в области поиска информации, однако испытывали значительные затруднения при необходимости критически оценить найденные источники и синтезировать данные из нескольких источников в целостный текст. Студенческая аудитория обнаружила аналогичную тенденцию, хотя абсолютные значения показателей были ожидаемо выше (Сидорова, 2022). Систематизированные данные входной диагностики по обеим группам обучающихся представлены ниже (табл. 1).

Таблица 1. Средние значения входной диагностики информационных компетенций обучающихся по пяти шкалам (баллы, столбчатая система)

Компонент компетентности	Школьники, экспериментальная группа (n=142)	Школьники, контрольная группа (n=136)	Студенты, экспериментальная группа (n=108)	Студенты, контрольная группа (n=100)
Идентификация информационной потребности	38,7	37,2	51,4	49,8
Поиск и отбор источников	52,3	53,1	61,7	60,9
Критическая оценка информации	29,4	28,6	43,2	42,7
Структурирование и синтез данных	31,8	32,4	46,5	45,1
Представление и трансляция результатов	41,6	40,9	54,3	53,6

Сопоставление значений по шкалам обнаруживает характерную диспропорцию в структуре информационных компетенций обучающихся обеих возрастных категорий. Наиболее высокие значения зафиксированы по шкале поиска и отбора источников: школьники экспериментальной группы показали результат 52,3 балла, что на 22,9 балла превышает их же показатель по шкале критической оценки информации. Разрыв между операциональным умением находить информацию и аналитической способностью оценивать ее качество составляет, таким образом, порядка 43,8 процента от значения более развитого компонента. У студентов аналогичная разница между поиском и критической оценкой составляет 18,5 балла, что в относительном выражении равно примерно 30 процентам. Это свидетельствует о том, что с возрастом и увеличением образовательного стажа диспропорция сокращается, однако не исчезает полностью.

Статистическая проверка с использованием критерия Манна-Уитни подтвердила, что различия между экспериментальными и контрольными группами на этапе входной диагностики не являются статистически значимыми ни по одной из шкал ($p > 0.05$ во всех случаях). Это обстоятельство имеет принципиальное значение, поскольку позволяет рассматривать последующие изменения как результат экспериментального воздействия, а не как проявление исходных различий между группами. Обращает на себя внимание и то, что разброс показателей у школьников (коэффициент вариации от 24 до 31 процента) оказался заметно выше, чем у студентов (от 17 до 23 процентов), что отражает большую гетерогенность школьной выборки в отношении предшествующего информационного опыта.

Содержательный анализ показывает, что шкала «представление и трансляция результатов» занимает промежуточное положение – 41,6 балла у школьников и 54,3 балла у студентов экспериментальных групп. Вероятное объяснение относительно невысоких, но и не минимальных значений по этой шкале состоит в том, что навык презентации информации частично формируется в ходе обычной учебной деятельности – при подготовке докладов, рефератов и устных ответов (Дружинина, 2023). Однако качественный анализ выполненных заданий показал, что обучающиеся

склонны к механическому воспроизведению фрагментов найденных текстов без их авторской переработки, что указывает на поверхностный характер сформированности данного компонента.

Центральным вопросом исследования являлась динамика информационных компетенций в процессе систематического включения обучающихся в проектную и исследовательскую деятельность. Экспериментальные группы школьников выполняли в течение учебного года индивидуальные и групповые проекты с обязательной исследовательской составляющей: формулированием проблемного вопроса, обзором литературы, сбором эмпирических данных, их анализом и публичной защитой результатов. Экспериментальные группы студентов участвовали в учебно-исследовательских проектах, интегрированных в профильные дисциплины, с акцентом на работу с первоисточниками, базами данных и научными публикациями (Осмонова, 2024). Контрольные группы обучались по стандартным программам без специального усиления проектно-исследовательского компонента. Итоговая диагностика, проведенная по окончании полного цикла проектной работы, выявила существенные изменения в экспериментальных группах (табл. 2).

Таблица 2. Средние значения итоговой диагностики информационных компетенций обучающихся (баллы, стобалльная система)

Компонент компетентности	Школьники, экспериментальная группа (n=142)	Школьники, контрольная группа (n=136)	Студенты, экспериментальная группа (n=108)	Студенты, контрольная группа (n=100)
Идентификация информационной потребности	57,3	41,5	72,6	54,2
Поиск и отбор источников	68,9	57,4	79,3	65,1
Критическая оценка информации	53,7	33,2	68,4	47,9
Структурирование и синтез данных	56,2	36,8	71,8	50,3
Представление и трансляция результатов	62,4	45,7	76,1	58,4

Динамика показателей в экспериментальных группах принципиально отличается от того, что наблюдается в контрольных. Школьники экспериментальной группы продемонстрировали прирост по шкале критической оценки информации на 24,3 балла (с 29,4 до 53,7), что в относительном выражении составляет 82,7% от исходного уровня. Контрольная группа школьников по той же шкале показала прирост лишь на 4,6 балла, или 16,1%. Разница в приросте – 19,7 балла – является статистически значимой ($p < 0.001$). Аналогичная картина наблюдается и по шкале структурирования и синтеза данных: прирост в экспериментальной группе школьников составил 24,4 балла (76,7%), тогда как в контрольной – 4,4 балла (13,6%). Примечательно, что именно те компоненты, которые на этапе входной диагностики характеризовались наиболее низкими значениями, обнаружили максимальную чувствительность к проектно-исследовательскому воздействию.

У студентов экспериментальных групп абсолютный прирост по шкале критической оценки информации составил 25,2 балла (с 43,2 до 68,4), что в процентном отношении равняется 58,3%. Контрольная группа студентов увеличила показатель по этой шкале на 5,2 балла (12,2%). Отношение прироста экспериментальной группы к приросту контрольной составляет 4,85 к 1, что свидетельствует о почти пятикратном превосходстве эффективности проектно-исследовательской деятельности по сравнению с традиционным обучением в отношении данного компонента. Шкала поиска и отбора

источников, напротив, продемонстрировала наименьшую дифференциацию между экспериментальными и контрольными группами: прирост у школьников составил 16,6 и 4,3 балла соответственно, что при более высоком исходном уровне указывает на эффект «потолка» – базовые поисковые навыки частично формируются и вне проектной деятельности, хотя и не достигают высокого качества.

Дисперсионный анализ, проведенный с учетом двух факторов – формы обучения (экспериментальная/контрольная) и образовательной ступени (школа/университет), – показал, что фактор формы обучения объясняет от 31,4 до 47,8% дисперсии итоговых показателей в зависимости от шкалы. Фактор образовательной ступени объясняет от 12,7 до 19,3% дисперсии. Взаимодействие факторов оказалось статистически значимым для шкал критической оценки и структурирования данных ($p < 0.01$), что говорит о том, что эффект проектной деятельности модулируется возрастом и уровнем когнитивного развития обучающихся.

Важным аспектом исследования стал анализ промежуточных результатов, полученных после завершения первого этапа проектной работы – этапа планирования и предварительного информационного поиска. Промежуточный срез позволил выявить неравномерность формирования различных компонентов информационной компетентности во времени (Клименко, 2024). Оказалось, что шкала идентификации информационной потребности демонстрирует наиболее интенсивный рост именно на начальном этапе проекта, когда обучающиеся вынуждены самостоятельно определять границы исследуемой проблемы и осмысливать, какая информация им действительно необходима. Шкалы критической оценки и синтеза, напротив, показывают замедленный рост на первом этапе и резкое ускорение на втором и третьем этапах, когда обучающиеся переходят от сбора информации к ее аналитической обработке и оформлению результатов. Данные о приросте показателей на различных этапах проектной работы позволяют более точно охарактеризовать эту закономерность (табл. 3).

Таблица 3. Прирост показателей информационных компетенций по этапам проектной деятельности у школьников экспериментальной группы (баллы)

Компонент компетентности	Прирост после первого этапа	Прирост после второго этапа	Прирост после третьего этапа	Суммарный прирост
Идентификация информационной потребности	9,8	5,4	3,4	18,6
Поиск и отбор источников	7,2	5,9	3,5	16,6
Критическая оценка информации	3,1	10,7	10,5	24,3
Структурирование и синтез данных	2,6	9,3	12,5	24,4
Представление и трансляция результатов	4,3	6,2	10,3	20,8

Распределение прироста по этапам обнаруживает весьма показательную закономерность, которая имеет как теоретическое, так и практическое значение. Шкала идентификации информационной потребности демонстрирует убывающую динамику прироста: 9,8 балла на первом этапе, 5,4 на втором и 3,4 на третьем. Это логарифмическая модель роста, при которой основной скачок происходит в начале деятельности, а затем кривая выходит на плато. Доля первого этапа в суммарном приросте составляет 52,7%, что свидетельствует о решающей роли фазы целеполагания и планирования для формирования данного компонента. Принципиально иную картину демонстрирует шкала структурирования и синтеза данных: здесь прирост на первом этапе составляет лишь 2,6 балла (10,7% суммарного прироста), тогда как на третьем этапе – 12,5 балла (51,2%). Нарастающая динамика указывает на то, что компетенция синтеза формируется преимущественно в процессе оформления результатов, когда обучающийся вынужден интегрировать разнородные данные в единый продукт.

Шкала критической оценки информации занимает промежуточную позицию по характеру распределения, но с явным смещением к поздним этапам: на первом этапе прирост составил 3,1 балла, на втором – 10,7 и на третьем – 10,5. Почти равные значения прироста на втором и третьем этапах (разница 0,2 балла) означают, что критическое мышление в отношении информации активизируется в тот момент, когда обучающийся начинает сопоставлять данные из различных источников, обнаруживает противоречия и вынужден принимать решения о том, какие сведения заслуживают доверия, а какие нет. Педагогически значимым является и наблюдение, касающееся шкалы представления результатов: здесь кривая роста имеет восходящий характер (4,3; 6,2; 10,3 балла), причем максимальный прирост приходится на этап публичной защиты проекта. Необходимость объяснять и аргументировать свои выводы перед аудиторией стимулирует более глубокую переработку информации и осознание собственных информационных стратегий.

Соотношение приростов на разных этапах может быть описано через индекс неравномерности, рассчитываемый как отношение максимального поэтапного прироста к минимальному. Для шкалы идентификации информационной потребности этот индекс равен 2,88 (9,8 / 3,4), для поиска и отбора источников – 2,06 (7,2 / 3,5), для критической оценки – 3,45 (10,7 / 3,1), для структурирования и синтеза – 4,81 (12,5 / 2,6), для представления результатов – 2,40 (10,3 / 4,3). Наибольшая неравномерность характерна для шкалы структурирования и синтеза данных, что указывает на высокую зависимость этого компонента от конкретного этапа проектной деятельности и, соответственно, на необходимость уделять особое внимание педагогическому сопровождению обучающихся именно на финальных стадиях проектной работы.

Отдельный блок анализа был посвящен сравнению эффективности индивидуальной и групповой форм проектной деятельности. В экспериментальной группе школьников 67 человек работали над индивидуальными проектами, а 75 – над групповыми (группы по 3-5 человек). У студентов соотношение составило 49 и 59 человек соответственно (Дружинина, 2023). Гипотеза о том, что форма организации влияет на характер формируемых информационных компетенций, нашла эмпирическое подтверждение, хотя и не в полной мере совпала с первоначальными ожиданиями. Результаты сравнения по итоговой диагностике позволяют оценить специфику влияния каждой из форм (табл. 4).

Таблица 4. Средние значения итоговой диагностики в зависимости от формы проектной деятельности (баллы, столбальная система, только экспериментальные группы)

Компонент компетентности	Школьники, индивидуальные проекты (n=67)	Школьники, групповые проекты (n=75)	Студенты, индивидуальные проекты (n=49)	Студенты, групповые проекты (n=59)
Идентификация информационной потребности	60,1	54,8	76,3	69,5
Поиск и отбор источников	66,4	71,1	76,8	81,4
Критическая оценка информации	56,9	50,8	71,7	65,6
Структурирование и синтез данных	53,7	58,4	68,2	74,8
Представление и трансляция результатов	59,1	65,3	72,4	79,2

Сравнительный анализ двух форм проектной деятельности обнаруживает нетривиальную закономерность: индивидуальная и групповая работа формируют различные конфигурации информационных компетенций. Обучающиеся, работавшие над индивидуальными проектами, показали

более высокие результаты по шкалам идентификации информационной потребности и критической оценки информации. У школьников разница по первой шкале составила 5,3 балла (60,1 против 54,8), а по шкале критической оценки – 6,1 балла (56,9 против 50,8). У студентов аналогичные различия равны 6,8 и 6,1 балла соответственно. Эти расхождения статистически значимы ($p < 0.05$). Индивидуальная проектная работа вынуждает обучающегося самостоятельно принимать все решения, связанные с информационным обеспечением проекта, что интенсифицирует формирование автономных аналитических стратегий.

Групповые проекты, напротив, продемонстрировали преимущество по шкалам поиска и отбора источников, структурирования данных и особенно представления результатов. У школьников групповых проектов показатель по шкале представления результатов составил 65,3 балла против 59,1 у индивидуальных – разница в 6,2 балла ($p < 0.05$). По шкале структурирования и синтеза: 58,4 против 53,7, разница 4,7 балла. У студентов картина еще более выраженная: по шкале представления разрыв достигает 6,8 балла (79,2 против 72,4). Совместная деятельность создает ситуацию, в которой информация от разных участников должна быть согласована, интегрирована и представлена в едином формате, что стимулирует развитие навыков структурирования и коммуникации. Групповая дискуссия о релевантности найденных источников, распределение информационных задач между участниками, необходимость убедить партнеров в обоснованности собственного информационного выбора – все это создает дополнительные контексты для развития соответствующих компетенций (Касымалиева, 2021).

Вычисление средневзвешенного показателя по всем пяти шкалам дает следующие результаты: для школьников индивидуальных проектов – 59,24 балла, для школьников групповых проектов – 60,08 балла, для студентов индивидуальных проектов – 73,08 балла, для студентов групповых проектов – 74,10 балла. Разница между формами при усреднении по всем компонентам минимальна – менее одного балла в обоих случаях. Это означает, что общий уровень информационной компетентности формируется примерно одинаково при обеих формах организации, однако внутренняя структура компетентности существенно различается. Педагогический вывод из этого наблюдения состоит в целесообразности чередования индивидуальных и групповых проектов на протяжении образовательного маршрута, что обеспечит гармоничное развитие всех компонентов информационной компетентности.

Еще одним аспектом, заслуживающим внимания, является анализ корреляционных связей между отдельными компонентами информационной компетентности и характеристиками проектной деятельности. Были рассмотрены такие параметры, как продолжительность проекта, количество использованных источников, наличие эмпирического компонента и факт публичной защиты результатов. Корреляционный анализ по методу Спирмена выявил наиболее сильные связи, отражающие влияние отдельных характеристик проектной работы на формирование компонентов информационной компетентности (табл. 5).

Таблица 5. Коэффициенты корреляции Спирмена между характеристиками проектной деятельности и итоговыми показателями информационных компетенций (объединенная выборка экспериментальных групп, $n=250$)

Характеристика проектной деятельности	Идентификация информационно й потребности	Поиск и отбор источников в	Критическая оценка информации	Структурирование и синтез данных	Представление и трансляция результатов
Продолжительность проекта (в неделях)	0,34	0,28	0,47	0,52	0,39
Количество использованных источников	0,29	0,56	0,44	0,41	0,31

Наличие эмпирического компонента	0,43	0,37	0,51	0,48	0,36
Факт публичной защиты результатов	0,22	0,19	0,33	0,38	0,61

Корреляционная матрица обнаруживает несколько содержательно значимых паттернов. Продолжительность проекта наиболее сильно коррелирует со шкалами критической оценки ($r = 0.47$) и структурирования данных ($r = 0.52$), что подтверждает тезис о необходимости достаточного временного ресурса для формирования сложных аналитических компетенций. Кратковременные проекты продолжительностью до трех-четырех недель, по-видимому, не создают условий для глубокого погружения в информационное поле и многократного обращения к источникам, которое необходимо для развития критического отношения к информации. Корреляция между количеством использованных источников и шкалой поиска и отбора является ожидаемо наиболее высокой ($r = 0.56$), но при этом заслуживает внимания и значение 0,44 для шкалы критической оценки: необходимость работать с большим числом источников автоматически ставит обучающегося перед задачей их ранжирования по степени надежности и релевантности.

Наличие эмпирического компонента в проекте демонстрирует значимую корреляцию со всеми шкалами, причем максимальные значения приходятся на критическую оценку ($r = 0.51$) и структурирование данных ($r = 0.48$). Когда обучающийся собирает собственные данные Yusei проводит опрос, эксперимент, наблюдение, Yusei он неизбежно сталкивается с проблемами достоверности, репрезентативности и интерпретации, что стимулирует развитие соответствующих информационных умений (Пушкова, 2023). Факт публичной защиты, как и предполагалось, наиболее сильно связан со шкалой представления и трансляции результатов ($r = 0.61$), однако обнаруживает и умеренную корреляцию со шкалами критической оценки ($r = 0.33$) и структурирования ($r = 0.38$). Объяснение состоит в том, что подготовка к публичному выступлению заставляет обучающегося пересмотреть и переосмыслить собранную информацию, выстроить логику аргументации и предвидеть возможные вопросы, что актуализирует аналитические компоненты компетентности.

Средняя сила корреляции по строкам таблицы позволяет ранжировать характеристики проектной деятельности по степени их общего влияния на информационные компетенции. Наличие эмпирического компонента дает среднее значение $r = 0.43$, продолжительность проекта Yusei 0,40, количество использованных источников – 0,40, факт публичной защиты – 0,35. Несмотря на то что различия между средними невелики, лидирующая позиция эмпирического компонента согласуется с фундаментальным положением деятельностного подхода о приоритете собственного опыта над заимствованным знанием (Yusei, 2025).

Полученные данные в совокупности позволяют утверждать, что проектная и исследовательская деятельность выступает мощным фактором формирования информационных компетенций на всех рассмотренных ступенях образования. Наиболее восприимчивыми к педагогическому воздействию оказались те компоненты, которые характеризовались минимальными значениями на этапе входной диагностики, – критическая оценка информации и структурирование данных. Именно эти компоненты практически не развиваются в условиях традиционного обучения, о чем свидетельствует незначительный прирост в контрольных группах. Проектная деятельность создает для обучающихся ситуации, в которых критическое отношение к информации и способность к ее синтезу являются не абстрактными требованиями, а функциональной необходимостью, без которой невозможно достичь результата.

Существенным является и обнаруженное различие в конфигурации компетенций, формируемых при индивидуальной и групповой проектной работе. Индивидуальные проекты интенсивнее развивают автономные компоненты – идентификацию информационной потребности и критическую оценку, тогда как групповые проекты более эффективны для формирования коммуникативно-структурирующих

компонентов – поиска и отбора, синтеза, представления результатов. Педагогическое проектирование образовательных программ, учитывающее этот дифференцированный эффект, способно обеспечить более полноценное и сбалансированное развитие информационной компетентности обучающихся.

Заключение

Проведенное исследование охватило 486 обучающихся двух образовательных ступеней и позволило получить количественные характеристики влияния проектной и исследовательской деятельности на пять ключевых компонентов информационной компетентности. Суммарный прирост показателей в экспериментальных группах составил от 16,6 до 24,4 балла по стобалльной шкале, тогда как в контрольных группах аналогичные показатели варьировались в диапазоне от 4,2 до 5,2 балла. Разница между экспериментальными и контрольными группами статистически значима по всем пяти шкалам, что убедительно демонстрирует педагогическую эффективность систематической проектно-исследовательской работы как средства формирования информационных компетенций.

Выявленная неравномерность формирования различных компонентов информационной компетентности во временной перспективе проектного цикла представляет особый интерес для практики педагогического проектирования. Компетенция идентификации информационной потребности формируется преимущественно на этапе замысла и планирования проекта, где более половины суммарного прироста приходится на первый этап работы. Компетенции критической оценки и структурирования данных, напротив, обнаруживают нарастающую динамику с максимумом на завершающих стадиях проектной деятельности. Компетенция представления результатов получает наиболее мощный импульс развития в условиях публичной защиты проекта. Эта темпоральная специфика означает, что каждый этап проектного цикла несет в себе уникальный педагогический потенциал, и сокращение или формализация любого из этапов приводит к обеднению формируемого комплекса информационных умений.

Сопоставление индивидуальных и групповых проектов выявило комплементарный характер их воздействия на структуру информационной компетентности. Общий уровень сформированности компетентности оказался практически идентичным при обеих формах организации – различие средневзвешенных показателей не превысило одного балла. Однако внутренняя конфигурация компетенций существенно различалась: индивидуальные проекты давали преимущество в 5-7 баллов по шкалам автономного анализа, а групповые – по шкалам структурирования и коммуникации. Рациональная стратегия педагогического сопровождения, основанная на полученных данных, предполагает последовательное чередование форм проектной работы с осознанным акцентированием тех компонентов информационной компетентности, которые являются целевыми на каждом конкретном этапе образовательного маршрута.

Корреляционный анализ подтвердил, что ключевыми характеристиками проектной деятельности, определяющими ее развивающий потенциал в отношении информационных компетенций, являются наличие эмпирического компонента, достаточная продолжительность проектного цикла и разнообразие привлекаемых источников. Средняя сила корреляции этих характеристик с итоговыми показателями компетентности находится в диапазоне от 0,35 до 0,43, что соответствует умеренному, но устойчивому влиянию. Публичная защита результатов, хотя и демонстрирует наиболее высокую корреляцию с коммуникативным компонентом компетентности, оказывает заметное косвенное воздействие и на аналитические компоненты, стимулируя рефлексию и переосмысление собранной информации.

Полученные результаты могут быть использованы при проектировании учебных планов и программ, предусматривающих обязательный проектный компонент, а также при разработке критериев оценки проектных и исследовательских работ обучающихся. Дифференцированный подход к формированию информационных компетенций, учитывающий специфику каждого этапа проектной деятельности и каждой формы ее организации, позволяет целенаправленно восполнять те дефициты, которые не компенсируются в рамках традиционного обучения, и прежде всего – дефицит критического анализа информации и навыков ее синтеза. Образовательные организации, включающие

систематическую проектно-исследовательскую деятельность в основной учебный процесс, получают действенный инструмент подготовки обучающихся к полноценной работе в информационно насыщенной среде, что отвечает запросам не только текущего образовательного стандарта, но и формирующейся экономики знаний в целом.

Список литературы

1. Бабич Л.В., Бойцова Н.Н. Приобщение школьников к научно-исследовательской деятельности на основе проектного подхода // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2025. № 3(48). С. 129-137.
2. Владыкина И.В., Владыкина С.А. Организация проектной деятельности школьников по информатике // Вестник педагогического опыта. 2021. № 48. С. 55-59.
3. Дружинина О.М. Школа молодого исследователя // Физика в школе. 2023. № 4. С. 49-54.
4. Задорожнюк В.В. Исследовательская деятельность как способ формирования ключевых компетенций студентов // Педагогическая наука и практика. 2023. № 2(40). С. 29-33.
5. Касымалиева Г.О., Шалиф А.Ш. Метод проектов как способ организации исследовательской деятельности школьников на уроках информатики // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. 2021. № 1. С. 77-80.
6. Клименко Е.А. Организация проектной и исследовательской деятельности обучающихся в современной гимназии // Библиотека методиста. 2024. № 5. С. 28-39.
7. Маматова Г.Т., Сайпидинова М.А. Преимущества проектно-исследовательской деятельности учащихся на уроках информатики // Вестник Ошского государственного педагогического университета имени А. Мырсабекова. 2025. Т. 1. № 2(26). С. 280-284.
8. Огребо Е.А. Проектно-исследовательская работа обучающихся на уроках географии с применением ИКТ // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2022. Т. 3. № 2. С. 5-10.
9. Осмонова Н.Т., Абдималикова Г.А. Исследовательская деятельность в информатике как творческое развитие обучающихся // Вестник Жалал-Абадского государственного университета. 2024. № 1(59). С. 56-60.
10. Петрова М.В. Организация исследовательской и проектной деятельности на уроках и во внеурочное время // Исследовательская работа школьников. 2024. № 3 (87). С. 58-63.
11. Пушкова Н.Б. Организация исследовательской и проектной деятельности обучающихся // Научно-педагогический журнал «Учитель Алтая». 2023. № 2(15). С. 93-97.
12. Сидорова И.В., Сиротина О.Г. Применение информационно-коммуникативных технологий обучающихся на примере проектно-исследовательской деятельности на уроках истории // Наука и образование. 2022. Т. 5. № 1. 10 с.
13. Шевандо В.С. Отношение к проектно-исследовательской деятельности в образовательной организации школьников, студентов и педагогов // Наука в мегаполисе. 2024. № 3(59). 8 с.
14. Ямщикова Н.А. Модели организации исследовательской и проектной деятельности в средней и старшей лигах школы // Исследователь. 2023. № 1-2(41-42). С. 287-290.
15. Yucel G., Kurebay B.E. Development of research skills in primary school students // Gumilyov journal of pedagogy. 2025. № 1(150). С. 162-172.

The role of project and research activities in developing information competencies among schoolchildren and students

Valery N. Timoshenko

Doctor of Historical Sciences, Professor
Pacific State University
Khabarovsk, Russia
010124@togudv.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.02.2026

Accepted 25.03.2026

Published 30.04.2026

UDC 37.0

DOI 10.25726/q1784-8567-1407-q

EDN YOFWYM

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the context of a rapid increase in the volume of information flows that determine the daily activities of students, project and research activities acquire the significance of a key pedagogical mechanism for the formation of information competence as an integrative quality of the personality. The analysis, based on a comprehensive study of the dynamics of five components – identifying information needs, searching and selecting sources, critically evaluating information, structuring and synthesizing data, and presenting and disseminating results – demonstrates the significant advantage of systematically involving students in the full cycle of project-based research compared to traditional reproductive approaches. Quantitative indicators recorded on a sample of 486 participants over the period of 2021-2024 indicate the maximum sensitivity to such exposure of the components of critical assessment (an increase of up to 82,7% in the experimental group of students) and data structuring, which develop minimally in the control groups. A characteristic temporal unevenness has been identified: the identification of needs demonstrates the greatest growth at the initial stage, while analytical and synthetic skills are activated mainly at the intermediate and final phases, especially during public defense. A comparison of individual and group forms of activity organization reveals their complementary effect: the former intensifies autonomous analysis and criticism, while the latter promotes the development of integrative, communicative, and presentation skills. Correlation analysis confirms a stable relationship between the developmental potential and the duration of the project, the presence of an empirical component, the number of sources, and the fact of a public presentation. These findings open up opportunities for differentiated pedagogical design that ensures the balanced development of all aspects of information work in a knowledge-based economy, and highlight the high practical value of these materials for improving educational practices at various levels of education.

Keywords

project activities, research activities, information competence, critical assessment of information, data structuring.

References

1. Babich L.V., Boitsova N.N. Introducing schoolchildren to research activities based on a project approach // Omsk State Pedagogical University bulletin. Humanitarian studies. 2025. № 3(48). pp. 129-137.

2. Vladykina I.V., Vladykina S.A. Organization of project activities of schoolchildren in computer science // Bulletin of pedagogical experience. 2021. № 48. pp. 55-59.
3. Druzhinina O.M. The school of the young researcher // Physics at school. 2023. № 4. pp. 49-54.
4. Zadorozhnyuk V.V. Research activity as a way of forming key competencies of students // Pedagogical science and practice. 2023. № 2(40). pp. 29-33.
5. Kasymalieva G.O., Shalif A.Sh. The project method as a way of organizing students' research activities in computer science lessons // I. Arabaev Kyrgyz State University bulletin. 2021. № 1. pp. 77-80.
6. Klimenko E.A. Organization of project and research activities of students in a modern gymnasium // Library of the methodologist. 2024. № 5. pp. 28-39.
7. Mamatova G.T., Saipidinova M.A. Advantages of students' design and research activities in computer science lessons // A. Myersabekov Osh State Pedagogical University bulletin. 2025. Vol. 1. № 2(26). pp. 280-284.
8. OGREBO E.A. Design and research work of students in geography lessons using ICT // Actual problems of pedagogy and psychology. 2022. Vol. 3. № 2. pp. 5-10.
9. Osmonova N.T., Abdimalikova G.A. Research activity in computer science as a creative development of students // Jalal-Abad State University bulletin. 2024. № 1(59). pp. 56-60.
10. Petrova M.V. Organization of research and project activities in the classroom and outside of school hours // The research work of schoolchildren. 2024. № 3(87). pp. 58-63.
11. Pushkova N.B. Organization of research and project activities of students // Scientific and pedagogical journal «Teacher of Altai». 2023. № 2(15). pp. 93-97.
12. Sidorova I.V., Sirotina O.G. The use of information and communication technologies for students using the example of design and research activities in history lessons // Science and education. 2022. Vol. 5. № 1. 10 p.
13. Shevando V.S. Attitude to design and research activities in the educational organization of schoolchildren, students and teachers // Science in a megapolis. 2024. № 3(59). 8 C.
14. Yamshchikova N.A. Models of the organization of research and project activities in the middle and senior school leagues // Researcher. 2023. № 1-2(41-42). pp. 287-290.
15. Yucel G., Kurebay B.E. Development of research skills in primary school students // Gumilyov journal of pedagogy. 2025. № 1(150). C. 162-172.

Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика»
Том 16 (2026). № 5
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 30.05.2026.

© Учредитель ИП Подколзин М.М., 2026

Online media «Education management review»
Volume 16 (2026). Issue 5
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 30.05.2026.

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2026

