ISSN 2311-2174

Управление образованием: теория и практика

2026
№ 6



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.

Председатель редакционного совета

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

Заместители 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.

Паршутина Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, заместитель директора, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия.

Ответственный редактор

Треулова Елена Сергеевна, доктор философии (технические науки), ассоциированный профессор, International Advisory Committee, Таллинн, Эстония.

Редакционная коллегия

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

Болотов Виктор Александрович, доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, научный руководитель Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия.

Веракса Александр Николаевич, доктор психологических наук, доцент, академик Российской академии образования, первый заместитель директора, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований; заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Овчинников Анатолий Владимирович, доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, научный руководитель лаборатории сравнительной педагогики и истории образования, Российская академия образования, Москва, Россия.

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

Климова Елена Михайловна, доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории управления человеческим капиталом и организационного поведения, 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.

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.

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

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

Перминова Людмила Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры непрерывного образования, Государственный университет просвещения, Москва, Россия.

Гончаров Михаил Анатольевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор Российской академии образования, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластенина, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия.

Куровская Юлия Геннадьевна, доктор педагогических наук, доцент, ведущий аналитик лаборатории сравнительной педагогики и истории образования Центра развития образования, Российская академия образования, Москва, Россия.

Сухорукова Людмила Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры биологии и методики обучения биологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

Волкова Светлана Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания химии, биологии, экологии и географии факультета естественных наук, Государственный университет просвещения, Москва, Россия.

Кудрина Екатерина Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник культуры Российской Федерации, директор Научного центра Российской академии образования на базе Московского государственного института культуры, Химки, Россия.

Заграничная Надежда Анатольевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологических основ дидактики и методики преподавания, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия.

Логвинова Ирина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, директор центра взаимодействия с региональными образовательными системами, Российский государственный университет народного хозяйства имени В.И. Вернадского, Балашиха, 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, Алматы, Республика Казахстан.

Майгельдиева Шарбан Мусабековна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Кызылординский университет имени 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, доктор философии (PhD), старший преподаватель, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, 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.

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.

Редакционный совет

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

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.

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.

Паршутина Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, заместитель директора, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия.

Треулова Елена Сергеевна, доктор философии (технические науки), ассоциированный профессор, International Advisory Committee, Таллинн, Эстония.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лидия Михайловна Сысоева
Корпоративные компетенции выпускников СПО как ресурс кадрового обеспечения региональной экономики 16

Анна Витальевна Высоцкая
Формирование профессиональной коммуникативной компетентности иностранных обучающихся в технических вузах Российской Федерации 25

Максим Алексеевич Ямщиков
Научно-теоретическое обоснование Концепции развития профессионального образования в сфере АПК 35

Елена Васильевна Андреева, Елена Сергеевна Воронова,
Юрий Анатольевич Мороз
Федеральные образовательные проекты как инструмент формирования универсальных компетенций у студентов 43

Алина Алановна Атарова, Галина Алексеевна Степанова
Педагогические условия формирования профессиональной готовности студентов вуза к развитию эмоционального интеллекта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья 54

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Леонид Игоревич Смернягин, Ислам Мамед Оглы Джолиев,
Дарья Сергеевна Укроженко
Педагогические условия снижения признаков цифровой усталости у студентов средствами физической культуры 66

Татьяна Николаевна Антипова, Полина Андреевна Высоцкая,
Рената Юрьевна Гурниковская, Тимур Васильевич Луговой,
Анна Павловна Новодерова
Педагогические стратегии повышения мотивации студентов к освоению математического анализа, линейной алгебры и аналитической геометрии в цифровой образовательной среде высшего учебного заведения 76

Инна Сергеевна Лебедева, Андрей Николаевич Редько,
Денис Сергеевич Крылов, Оксана Владимировна Малявская,
Эдуард Виталиевич Сергеев
Психолого-педагогические технологии противодействия мошенникам как элемент повышения финансовой грамотности 88

Рената Юрьевна Гурниковская, Андрей Павлович Забайкалов,
Оксана Владимировна Федосеева
Междисциплинарная интеграция дисциплин «Математический анализ», «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» в технических, военных и юридических вузах: цифровые инструменты и методы 99

Александр Владимирович Вяльцев
Адаптация содержания и методов преподавания химических дисциплин для иностранных студентов технических направлений подготовки в условиях многоязычной образовательной среды 111

Михаил Александрович Мурашев
Развитию активных методов обучения в технических вузах России в 1990-е гг. 123

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Ирина Жаповна Шахмалова, Ольга Юрьевна Ольшевская
Экологическое воспитание детей младшего школьного возраста 136

Татьяна Александровна Казакова, Ксения Максимовна Чугаева,
Анастасия Юрьевна Данилина, Александр Александрович Каравка
Педагогические условия обеспечения цифровой безопасности образовательного процесса 148

Прокопий Николаевич Канев, Нияз Масгутович Каримов,
Леонид Игоревич Смернягин
Эффективность применения цифровых трекеров активности и геймификации в курсе физического воспитания для повышения вовлеченности и уровня аэробной выносливости 157

Элина Руслановна Рахматуллина, Никита Евгеньевич Лужбин,
Нияз Ильфатович Ситдиков
Перспективы внедрения искусственного интеллекта в образовательные процессы нефтегазовых университетов 169

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Прокопий Николаевич Канев, Леонид Игоревич Смернягин,
Эдуард Юрьевич Башмаков
Разработка модели индивидуализации учебных занятий по физической культуре в вузе на основе мониторинга физического состояния и самооценки студентов 184

Алла Николаевна Крамаренко, Татьяна Владимировна Никоненко
Содержательные характеристики понятия «кадровый резерв» образовательной организации 196

Юлия Сергеевна Капитонова
Роль строительных норм и стандартов в формировании комфортной и безопасной образовательной среды 206

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Жоси Лю, Кунь Ван
Интернационализация профессорско-преподавательского состава и студенческой аудитории балетных факультетов художественных университетов Китая и ее влияние на трансфер методик и формирование смешанных педагогических практик на рубеже XX и XXI веков 217

Сюеин Хань, Елена Владимировна Воевода
Модель реализации процесса интеграции китайских студентов в студенческое сообщество российского вуза международного профиля и пути оценки ее эффективности 232

Миньсинь Го
Педагогические условия формирования профессиональных компетенций студентов вокального отделения в современном вузе 242

Сянь Чжан, Шуай Гао
Воспитание чувства Родины и семьи на занятиях по русскому языку в китайских вузах 253

Имэнь Сун
Психолого-педагогические аспекты формирования вторичной языковой личности у китайских студентов средствами русской топонимики 263

Сюэяо Ли
Критическое мышление как инструмент формирования междисциплинарного языка в современном вузе 273

Сяоюй Хао
Сравнительный анализ теорий цифровых компетенций в социогуманитарном образовании: российский и китайский контексты 281

Чай Давэй
Фортепианная миниатюра как средство совершенствования исполнительского аппарата студента-пианиста китайского вуза: педагогические условия и методика 292

Шуайшуай Фэн
Модель «система мастерских» в подготовке студентов-исполнителей на духовых инструментах в вузах Китая 304

Цзяцянь Цзян, Олеся Владимировна Раздорская
Обзор исследований современного состояния и тенденций развития применения технологий искусственного интеллекта в области преподавания китайского языка 313

Гофан Лэй
Педагогические условия и управленческие стратегии повышения предметных рейтингов педагогических университетов России и Китая 323

Шоира Абдуганиевна Ишматова
Организация процесса профессионального общения между обучающимися гуманитарным специальностям, с учетом функционально-стилистической дифференциации современного русского языка 334

Елена Викторовна Кобзева, Сергей Иванович Беленцов
Предпосылки актуализации педагогического просвещения родителей дошкольников в России второй половины XIX – начала XX веков 341

Кунь Ван, Жоси Лю
Межкультурные особенности формирования ценностно-смысловой сферы обучающихся средствами современных информационных технологий в образовательных системах Китая и России 348

Ибо Гао
Эмпирическое исследование обучения усвоению китайских счетных слов с позиции концептуального переноса 362

Цзяо Янь
Профессиональная идентичность и академическое выгорание студентов языковых специальностей: на примере направления «японский язык» в одном из китайских университетов 374

Синьюэ Ван
Интерпретация русского камерно-вокального репертуара китайскими студентами: педагогические стратегии и трудности 385

Ци Ли
Исследование, посвященное изучению идеологических и политических элементов в основных курсах английского языка и инновациям в методах преподавания 399

Вэньци Цай
Корпусный анализ перевода культурно-маркированной лексики в текстах российско-китайских культурных обменов 407

Цзяци Вэй
Перспективы применения искусственного интеллекта в современной методике обучения китайской грамматике 416

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Лариса Викторовна Мамедова
Волонтерская деятельность как фактор духовно-нравственного становления личности подростка 428

Ирина Жаповна Шахмалова, Лариса Зоригтуевна Шлык
Развитие познавательной деятельности дошкольников посредством дидактических игр 440

Маргарита Андреевна Глюза, Лариса Викторовна Мамедова
Опыт работы по духовно-нравственному воспитанию младших школьников посредством реализации программы «Душа России» в условиях воскресной школы 452

Наталья Юрьевна Моспанова, Ирина Николаевна Чижевская,
Инна Евгеньевна Крамарева
Формирование метапредметных компетенций младших школьников посредством технологии учебного проектирования 463

Ирина Жаповна Шахмалова, Елена Дмитриевна Хамрилова
Особенности развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста 475

Елена Дмитриевна Бадак, Татьяна Дмитриевна Лавриненко
Психологическое взаимодействие с иностранными студентами в поликультурном образовательном пространстве университета 489

Ксения Анатольевна Москалева, Лариса Викторовна Мамедова
Формирование основ здорового образа жизни и нравственно-ценностных установок у детей в ДОУ посредством педагогической программы «Ступеньки к здоровью» 502

Людмила Александровна Паршутина
Дидактическая интерпретация единства обучения и воспитания в наследии М.Н. Скаткина и современные подходы к воспитательному потенциалу урока 513

Леонид Игоревич Смернягин, Ислам Мамед Оглы Джолиев, Дарья Сергеевна Укроженко
Дифференцированный подход в физическом воспитании младших школьников с учетом уровня биологического созревания по Филиппинскому тесту 524

Ирина Жаповна Шахмалова, Анастасия Норбоевна Бадлаева
Духовно-нравственное воспитание младших школьников 535

Екатерина Леонидовна Кудрина
Вызовы новой системы высшего образования в России для вузов культуры и искусств 548

Максим Алексеевич Ямщиков
Аналитические процедуры обоснования Концепции (цифровой Концепции) развития профессионального образования в сфере АПК 556

CONTENTS

PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

Lidia M. Sysoeva
Corporate competencies of vocational education graduates as a resource for personnel provision of the regional economy 16

Anna V. Vysotskaya
Formation of professional communicative competence of international students in technical universities of the Russian Federation 25

Maksim A. Yamshchikov
Scientific and theoretical basis for the concept of professional education development in the agro-industrial complex 35

Elena V. Andreeva, Elena S. Voronova, Yuri A. Moroz
Federal educational projects as a tool for forming universal competencies in students 43

Alina A. Atarova, Galina A. Stepanova
Pedagogical conditions for forming professional readiness of university students to develop the emotional intelligence of students with limited health opportunities 54

TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Leonid I. Smernyagin, Islam M. Ogly Dzholiev, Daria S. Ukrozhenko
Pedagogical conditions for reducing digital fatigue in students through physical education 66

Tatyana N. Antipova, Polina A. Vysotskaya, Renata Y. Gurnikovskaya,
Timur V. Lugovoy, Anna P. Novoderova
Pedagogical strategies for increasing students' motivation to master mathematical analysis, linear algebra and analytical geometry in the digital educational environment of a higher education institution 76

Inna S. Lebedeva, Andrey N. Redko, Denis S. Krylov, Oksana V. Malyavskaya,
Eduard V. Sergeev
Psychological and pedagogical technologies of countering fraudulent customers as an element of improving financial literacy 88

Renata Yu. Gurnikovskaya, Andrey P. Zabaikalov, Oksana V. Fedoseeva
Interdisciplinary integration of mathematical analysis, linear algebra and analytic geometry in technical, military and legal universities: digital tools and methods 99

Alexandr V. Vyaltsev
Adaptation of the content and methods of teaching chemical disciplines for foreign students of technical fields of training in a multilingual educational environment 111

Mikhail A. Murashev
Development of active learning methods in technical universities of Russia in the 1990s. 123

DATA SCIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SPACE

Irina Zh. Shakhmalova, Olga Yu. Olshevskaya
Environmental education for younger school-age children 136

Tatiana A. Kazakova, Ksenia M. Chugaeva, Anastasia Yu. Danilina, Alexander A. Karavka
Pedagogical conditions for ensuring digital security of the educational process 148

Prokopiy N. Kanev, Niaz M. Karimov, Leonid I. Smernyagin
Effectiveness of using digital activity trackers and gamification in the physical education course to increase engagement and aerobic endurance level 157

Elina R. Rakhmatullina, Nikita E. Luzhbin, Niyaz I. Sitdikov
Prospects for the implementation of artificial intelligence in the educational processes of oil and gas universities 169

NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

Prokopiy N. Kanev, Leonid I. Smernyagin, Eduard Iu. Bashmakov
Development of a model for individualization of physical education classes at university based on monitoring of physical condition and students' self-assessment 184

Alla N. Kramarenko, Tatyana V. Nikonenko
Content characteristics of the concept of «human resources reserve» in an educational organization 196

Yulia S. Kapitonova
The role of building norms and standards in the formation of a comfortable and safe educational environment 206

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Ruoxi Liu, Kun Wang
Internationalization of the faculty and student body of ballet departments at Chinese art universities and its influence on the transfer of methodologies and the formation of mixed pedagogical practices at the turn of the 20th and 21st centuries 217

Xueying Han, Elena V. Voevoda
Model for implementing the process of integration of Chinese students into the student community of a Russian international-profile university and ways to evaluate its effectiveness 232

Mingxin Guo
Pedagogical conditions for the formation of professional competencies of vocal department students in a modern university 242

Xian Zhang, Shuai Gao
Education of the feeling of homeland and family in Russian language classes in Chinese universities 253

Yimeng Song
Psychological and pedagogical aspects of the formation of secondary language personality in Chinese students by means of Russian toponymy 263

Xueyao Li
Critical thinking as a tool for developing an interdisciplinary language in modern higher education 273

Xiaoyu Hao
A comparative analysis of digital competency theories in social sciences and humanities education: Russian and Chinese contexts 281

Chai Dawei
Piano miniature as a means of improving the performing apparatus of a student-pianist at a Chinese university: pedagogical conditions and methodology 292

Shuaishuai Feng
The «workshop system» model in the training of students performing wind instruments in Chinese universities 304

Jiaqian Jiang, Olesya V. Razdorskaya
A review of research on the current state and development trends in the application of artificial intelligence technologies in teaching Chinese as a foreign language 313

Lei Guofang
Pedagogical conditions and management strategies for improving subject rankings in pedagogical universities of Russia and China 323

Shoira A. Ishmatova
Organization of the process of professional communication among students of humanities specialties, taking into account the functional and stylistic differentiation of the modern Russian language 334

Elena V. Kobzeva, Sergey I. Belentsov
Prerequisites for updating pedagogical education of parents of preschoolers in Russia in the second half of the 19th – early 20th centuries 341

Kun Wang, Ruoxi Liu
Intercultural features of the formation of students' value-meaning sphere by means of modern information technologies in the educational systems of China and Russia 348

Yibo Gao
An empirical study of Chinese classifier acquisition from the lens of conceptual transfer 362

Jiao Yan
Professional identity and academic burnout among foreign language students: a case study of Japanese major at a Chinese university 374

Xinyue Wang
Interpretation of the Russian chamber-vocal repertoire by Chinese students: pedagogical strategies and difficulties 385

Qi Li
A study on the exploration of ideological and political elements in English major courses and the innovation of teaching pathways 399

Wenqi Cai
Corpus analysis of the translation of culture-specific lexis in texts of Russian-Chinese cultural exchange 407

Jiaqi Wei
Prospects for the use of artificial intelligence in modern teaching methods of Chinese grammar 416

APPLIED RESEARCH

Larisa V. Mamedova
Volunteer activities as a factor in the spiritual and moral development of a teenager's personality 428

Irina Zh. Shakhmalova, Larisa Z. Shlyk
Development of cognitive activity of preschoolers through didactic games 440

Margarita A. Gluyza, Larisa V. Mamedova
Experience in spiritual and moral education of younger students through the implementation of the «Soul of Russia» program in Sunday school 452

Natalia Yu. Mospanova, Irina N. Chizhevskaya, Inna E. Kramareva
Formation of meta-subject competencies in primary schoolchildren through the technology of educational design 463

Irina Zh. Shakhmalova, Elena D. Khamrilova
Features of the development of fine motor skills in children of senior preschool age 475

Elena D. Badak, Tatiana D. Lavrinenko
Psychological interaction with international students in the multicultural educational space of the university 489

Kseniya A. Moskaleva, Larisa V. Mamedova
Formation of the foundations of a healthy lifestyle and moral values in children at preschools through the pedagogical program «Steps to health» 502

Lyudmila A. Parshutina
Didactic interpretation of the unity of teaching and upbringing in M. N. Skatkin's legacy and modern approaches to the educational potential of the lesson 513

Leonid I. Smernyagin, Islam M. Ogly Dzholiev, Daria S. Ukrozhenko
A differentiated approach to physical education for primary school students, taking into account the level of biological maturation according to the Philippine test 524

Irina Zh. Shakhmalova, Anastasia N. Badlaeva
Spiritual and moral education of junior schoolchildren 535

Ekaterina L. Kudrina
Challenges of the new higher education system in Russia for universities of culture and arts 548

Maxim A. Yamshchikov
Analytical procedures for substantiating the Concept (digital Concept) for the development of professional education in the agricultural sector 556

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Корпоративные компетенции выпускников СПО как ресурс кадрового обеспечения региональной экономики

Лидия Михайловна Сысоева
Старший преподаватель
Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ
Москва, Россия
Lidia.Sysoeva@gmail.com
ORCID 0009-0009-6330-7441

Поступила в редакцию 01.04.2026
Принята 29.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 377
DOI 10.25726/u2403-0522-2658-e
EDN NHRRVH
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления структурного кадрового дефицита в реальном секторе экономики российских регионов. В статье анализируется роль системы среднего профессионального образования (СПО) в социально-экономическом развитии территорий. Особое внимание уделяется теоретическому обоснованию и практической значимости формирования у будущих квалифицированных рабочих корпоративных компетенций. В работе аргументируется преимущество использования данной терминологии, отражающей интеграцию профессиональных, когнитивных и социально-психологических характеристик работника, необходимых для эффективной деятельности в конкретной организационной среде. Рассматриваются современные механизмы интеграции образования и бизнеса, включая деятельность образовательно-производственных кластеров в рамках федерального проекта «Профессионалитет». На основе анализа российских и зарубежных исследований, выявлены ключевые факторы, обеспечивающие взаимосвязь систем профессионального образования и региональных рынков труда. Делается вывод о том, что целенаправленное формирование корпоративных компетенций является ключевым условием для кадрового обеспечения приоритетных отраслей экономики, снижения напряженности на региональных рынках труда и обеспечения устойчивого развития муниципальных образований.

Ключевые слова

среднее профессиональное образование, квалифицированные рабочие кадры, корпоративные компетенции, региональная экономика, кадровый дефицит, «Профессионалитет», образовательно-производственный кластер, социально-экономическое развитие.

Введение

Современный этап развития российской экономики, характеризующийся процессами цифровизации, импортозамещения и технологического обновления производств, предъявляет качественно новые требования к системе подготовки рабочих кадров. Среднее профессиональное образование перестает быть просто этапом профессиональной социализации и превращается в ключевой фактор, определяющий конкурентоспособность и устойчивость региональных экономических

систем. Исследователи отмечают, что в условиях глобальных вызовов именно региональные системы профессионального образования становятся драйверами экономического роста, обеспечивая подготовку кадров, максимально адаптированных к потребностям локальных рынков труда (Рассадина, 2025).

Однако инерционность образовательных программ, их ориентация на традиционные, узкопрофессиональные знания и умения, приводит к рассогласованию с запросами реального сектора экономики. Рынку труда сегодня требуются не просто исполнители, владеющие набором стандартных операций, а специалисты, способные быстро адаптироваться к меняющимся условиям, эффективно взаимодействовать в команде, понимать цели и задачи конкретного производства. В этой связи особую значимость приобретает задача формирования у выпускников СПО корпоративных компетенций. Как подчеркивается в современных исследованиях, именно интеграция профессиональных, когнитивных и социально-психологических характеристик работника определяет его конкурентоспособность и востребованность на рынке труда (Шобонова, 2023).

Цель данной работы – проанализировать роль системы среднего профессионального образования в преодолении кадровых дефицитов регионов и обосновать необходимость формирования у будущих квалифицированных рабочих корпоративных компетенций как ключевого условия их успешной профессиональной социализации.

Материалы и методы исследования

В современной педагогической науке и практике управления персоналом все более широкое распространение получает термин «корпоративные компетенции». Выбор именно этой терминологии для описания целевых ориентиров подготовки выпускников СПО имеет прочные теоретические основания, подтвержденные многочисленными исследованиями.

Во-первых, понятие корпоративной компетенции позволяет преодолеть ограниченность узкопрофессионального подхода. Как отмечает Э.Р. Гайнеев, в структуре профессиональной подготовки будущих рабочих все большее значение приобретают не только узкоспециальные знания, но и способность к эффективной коммуникации, принятию решений в нестандартных ситуациях, пониманию организационной культуры предприятия (Гайнеев, 2020). Это означает, что выпускник должен обладать не только знанием технологии, но и способностью анализировать производственную ситуацию, а также быть готовым к эффективному взаимодействию в трудовом коллективе.

Во-вторых, с позиций теории человеческого капитала, развитие корпоративных компетенций требует целенаправленных инвестиций в подготовку кадров. В.И Сутормин подчеркивает, что современная образовательная политика должна быть ориентирована на формирование у обучающихся не только профессиональных знаний, но и универсальных качеств, которые становятся критически важными для успешной карьеры в условиях цифровой экономики (Сутормин, 2025). Это обосновывает необходимость тесного партнерства между образовательными организациями и предприятиями, поскольку именно в рамках такого партнерства становится возможным сформировать у будущего рабочего компетенции, востребованные на конкретном производстве.

В-третьих, в контексте динамических способностей организации, корпоративные компетенции трактуются как фактор адаптивности, позволяющий компании гибко реагировать на изменения рынка и технологические инновации. Модель корпоративных компетенций отражает способность выпускника эффективно действовать как в рутинных, так и в изменяющихся производственных условиях, сочетая технические навыки с гибкостью мышления (Сысоева, 2026). Особую актуальность это приобретает в условиях четвертой промышленной революции, когда, по данным исследований, жизненный цикл профессиональных навыков существенно сокращается (Ермашкевич, 2021).

В контексте задач социально-экономического развития регионов формирование корпоративных компетенций приобретает особое значение. Как показывают исследования И.С. Степус, А.О. Аверьянова и В.А. Гуртова, обеспечение согласованности региональных систем профессионального образования с потребностями рынков труда является задачей общегосударственной значимости, а разработка методологического инструментария для оценки этой согласованности становится необходимым

условием эффективного управления (Степусь, 2022). Выпускник, обладающий корпоративными компетенциями, становится ключевым ресурсом для перехода региональной экономики к современным технологиям производства.

Осознание стратегической важности формирования корпоративных компетенций требует перехода от теоретических деклараций к созданию конкретных институциональных механизмов, обеспечивающих сопряжение образовательной сферы и реального производства. Наиболее перспективным направлением здесь выступает сетевое взаимодействие и формирование образовательно-производственных кластеров. С точки зрения теории человеческого капитала, такая интеграция является формой целенаправленных инвестиций в развитие будущего персонала.

Ключевым драйвером этих процессов стал федеральный проект «Профессионалитет», который нацелен на создание гибкой, практико-ориентированной системы подготовки кадров. Проект «Профессионалитет» кардинально меняет логику взаимодействия образовательных организаций и работодателей, переводя его из формата «шефской помощи» в формат полноценного партнерства с долевым финансированием и совместной разработкой образовательных программ (Суханов, 2025).

Кластеры, объединяющие учебные заведения и промышленные предприятия, позволяют создать единую образовательно-производственную среду, где учебный процесс максимально приближен к реальным отраслевым условиям. Значительная часть практического обучения проводится непосредственно на производственных площадках предприятий-партнеров, в учебных цехах, оснащенных современным оборудованием. Исследователи подчеркивают, что такое погружение в реальную рабочую атмосферу с первых курсов способствует не только отработке профессиональных навыков, но и осознанному принятию студентами норм и стандартов рабочей этики, культуры безопасности и качества (Романова, 2021).

Важно отметить, что эффективность такого подхода подтверждается не только отечественным, но и зарубежным опытом. Анализируя практику дуального образования в Германии и Австрии, приходят к выводу, что интеграция теоретического обучения с практикой на предприятии позволяет сформировать у обучающихся не только профессиональные навыки, но и корпоративную лояльность, понимание организационной культуры (Зыблева, 2021). Формируя у будущего рабочего именно те компетенции, которые востребованы на конкретном предприятии, система кластерного взаимодействия создает условия для высокой вероятности трудоустройства выпускника по специальности. Тем самым достигается ключевая цель – насыщение регионального рынка труда квалифицированными кадрами, лояльными своему работодателю.

Другим важным аспектом модернизации является обновление содержания самих образовательных программ. Помимо сугубо профессиональных модулей, в вариативную часть учебных планов целесообразно включать курсы, направленные на развитие у студентов компонентов корпоративных компетенций. Как показывают исследования Т.В. Машаровой и Е.Л. Сырцовой, в систему качеств современного профессионала обязательно должны входить такие характеристики, как интеллигентность, умение ладить с людьми, находить компромиссы в критических ситуациях и эффективно организовывать не только свою деятельность, но и работу в команде (Машарова, 2006). Введение специализированных дисциплин, направленных на развитие этих качеств, позволяет обучающимся целенаправленно совершенствовать навыки коммуникации, самоорганизации, критического мышления.

Результаты и обсуждение

Формирование корпоративных компетенций у будущих квалифицированных рабочих объективно требует выстраивания устойчивых институциональных связей между сферой профессионального образования и реальным сектором экономики. Социальное партнерство в данном контексте выступает не просто как форма взаимодействия, а как системообразующий механизм, обеспечивающий трансляцию актуальных производственных запросов в содержание образовательного процесса и, одновременно, формирование у студентов ценностно-нормативной базы, адекватной требованиям конкретных предприятий. (Попов, 2022; Фатуева, 2024).

Институциональная природа социального партнерства заключается в преодолении естественного разрыва между логикой функционирования образовательной системы (ориентированной на выполнение нормативных требований и сохранение устойчивости) и логикой рыночной экономики (ориентированной на динамику, эффективность и адаптивность). В этом смысле партнерские отношения выступают каналом взаимной адаптации, позволяя образовательным организациям оперативно реагировать на изменения кадровых потребностей, а бизнесу – участвовать в формировании необходимых профессиональных и личностных качеств будущих работников.

Ключевым условием институционализации партнерства является переход от эпизодических, ситуативных контактов к системному взаимодействию, закрепленному в организационных структурах и нормативных документах. Речь идет о создании коллегиальных органов управления (наблюдательных, попечительских, координационных советов), в рамках которых представители бизнеса наделяются реальными полномочиями по корректировке образовательных программ, оценке качества подготовки и распределению ресурсов. Такое институциональное оформление позволяет трансформировать партнерство из области деклараций в плоскость практических решений, согласующих интересы всех участников.

Важным инструментом развития партнерских отношений выступают отраслевые советы по профессиональным квалификациям, выполняющие функцию «переводчиков» между языком бизнеса и языком образования. Их деятельность направлена на актуализацию профессиональных стандартов, разработку оценочных средств и формирование перечня востребованных компетенций, что создает основу для синхронизации образовательного процесса с реальными потребностями экономики. В данном контексте отраслевые советы выступают как институциональные посредники, снижающие транзакционные издержки взаимодействия и обеспечивающие единообразие требований к подготовке кадров в масштабах отрасли.

Значительный потенциал для развития партнерства заложен в механизмах целевого обучения, которые переводят взаимодействие в плоскость персонализированной ответственности. В этой модели работодатель не просто формулирует общие требования к выпускнику, но принимает непосредственное участие в его обучении, наставничестве и последующей профессиональной социализации. Целевое обучение создает условия для формирования у студента «ранней профессиональной идентичности», когда идентификация себя с конкретным предприятием и его корпоративной культурой происходит задолго до завершения обучения, что существенно повышает вероятность успешного трудоустройства и закрепления на рабочем месте.

Важно подчеркнуть, что эффективность социального партнерства детерминирована уровнем развития управленческих компетенций руководителей образовательных организаций. Способность аргументировать взаимную выгоду сотрудничества, выстраивать долгосрочные отношения с бизнес-сообществом, привлекать внебюджетные ресурсы для модернизации материально-технической базы становится не просто желательным качеством, а необходимым условием конкурентоспособности профессиональной образовательной организации. В этом смысле социальное партнерство предъявляет новые требования к системе подготовки и повышения квалификации управленческих кадров для сферы СПО.

Таким образом, социальное партнерство выступает не факультативным дополнением к образовательному процессу, а институциональным механизмом, обеспечивающим согласование интересов ключевых стейкхолдеров и создающим условия для целенаправленного формирования у студентов корпоративных компетенций, востребованных на региональном рынке труда. Его развитие требует не только совершенствования нормативно-правовой базы, но и изменения ментальных установок участников взаимодействия – перехода от понимания партнерства как формальной процедуры к его осознанию как стратегического ресурса развития как образовательных организаций, так и предприятий реального сектора экономики.

Успешная реализация описанных моделей невозможна без серьезных институциональных преобразований и, прежде всего, кадрового обновления самой системы среднего профессионального образования. Одна из главных проблем, фиксируемых исследователями, – это острый дефицит

молодых преподавателей и мастеров производственного обучения, способных работать в новой парадигме. Подготовка педагогов профессионального обучения должна включать не только методическую, но и психологическую составляющую, формирующую готовность к работе в условиях цифровой трансформации.

Важнейшим институциональным ресурсом формирования корпоративных компетенций выступает качественное обновление системы управления образовательными организациями. Традиционная модель управления, ориентированная преимущественно на выполнение нормативных требований, не создает достаточных условий для гибкой настройки образовательного процесса под запросы конкретных предприятий-работодателей. Переход к подготовке специалистов новой формации требует внедрения проектных форм управления, позволяющих оперативно реагировать на изменения кадровых потребностей региональной экономики. Эффективным механизмом здесь выступает создание при колледжах наблюдательных или попечительских советов с участием ключевых работодателей, наделение которых реальными полномочиями трансформирует управленческую логику от контроля за процессом к управлению результатами.

Создание инновационной региональной системы профессионального образования становится фактором развития человеческого капитала территории. А.А. Вербицкий и О.Г. Ларионова отмечают, что различия в содержании профессиональных компетенций будущих специалистов зависят не только от сфер их применения, но также от объективно существующей неопределенности корреляций между компонентами образовательных программ, формирующих как специфические, так и универсальные профессиональные компетенции (Вербицкий, 2009). Решение этой проблемы требует прогнозирования потребности в высококвалифицированных кадрах, основанного на анализе стратегии инновационного развития региональной экономики.

Развитие управленческих компетенций руководителей и педагогов, их способность выстраивать долгосрочное партнерство с предприятиями, внедрять командные формы работы, формировать гибкие проектные группы из представителей бизнеса и преподавателей для совместного проектирования образовательных программ становится ключевым условием успешной трансформации системы подготовки кадров.

Более того, само наличие организаций среднего профессионального образования в муниципалитетах создает условия для достижения целого ряда значимых социально-экономических эффектов. Помимо подготовки кадров, обладающих актуальными корпоративными компетенциями, колледжи и техникумы способствуют сохранению и развитию социальной инфраструктуры. Как отмечает Р.С. Ибрагимова, образовательные организации становятся центром притяжения для местных сообществ, стимулируя развитие предпринимательской активности и создавая условия для закрепления молодежи на территории (Ибрагимова, 2025). Таким образом, СПО становится не просто образовательным институтом, а важнейшим инфраструктурным и социальным центром регионального развития.

Цифровая трансформация выступает значимым ресурсом совершенствования управленческих практик. Внедрение цифровых платформ управления, систем мониторинга трудоустройства выпускников, аналитических инструментов оценки качества подготовки позволяет принимать обоснованные управленческие решения, основанные на данных, а не на интуиции или формальных показателях, что способствует более точной настройке образовательных программ под реальные запросы рынка труда.

Дальнейшее развитие системы будет определяться переходом к более гибким и персонализированным траекториям обучения. В.И. Блинов и И.С. Сергеев подчеркивают, что цифровая трансформация образования открывает возможности для построения индивидуальных образовательных маршрутов, учитывающих как потребности личности, так и запросы работодателя (Король, 2022). Использование цифровых образовательных платформ позволит анализировать индивидуальные профессиональные дефициты и способности каждого студента, выстраивая для него оптимальный набор учебных модулей, что полностью соответствует логике формирования корпоративных компетенций.

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что система среднего профессионального образования в Российской Федерации переживает этап глубокой и системной трансформации. Эта перестройка обусловлена объективными потребностями национальной экономики в специалистах новой формации – профессионалах, владеющих не только узкопрофессиональными знаниями, но и корпоративными компетенциями.

Формирование корпоративных компетенций у будущих квалифицированных рабочих становится ключевым условием для преодоления структурных кадровых дефицитов, оптимизации региональных секторов экономики и обеспечения их устойчивого развития. Интеграция усилий образовательных организаций и предприятий-работодателей в рамках образовательно-производственных кластеров доказала свою высокую эффективность.

Решающим фактором успешной реализации этих задач выступает развитие социального партнерства между сферой образования и бизнесом. Переход от эпизодических контактов к системному взаимодействию, включающему совместное проектирование образовательных программ, участие работодателей в оценке качества подготовки и развитие механизмов целевого обучения, создает необходимую основу для согласования интересов всех участников и формирования у студентов компетенций, адекватных реальным запросам производства.

Важнейшим условием успешной реализации этих процессов выступает качественное обновление управленческой практики в системе среднего профессионального образования. Именно способность руководителей колледжей выстраивать стратегическое партнерство с бизнесом, внедрять проектные формы управления и создавать организационную культуру, ориентированную на результат, определяет возможность эффективного формирования у студентов корпоративных компетенций, востребованных на региональном рынке труда.

Однако для достижения долгосрочного эффекта требуется комплексный подход, включающий обновление материально-технической базы, содержания образовательных программ, целенаправленную подготовку педагогических кадров и модернизацию управленческих механизмов. Именно такой подход позволит выпускникам системы СПО стать реальными драйверами экономического роста для своих регионов.

Список литературы

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции: монография. Москва: Логос, 2009. 336 с.
2. Гайнеев Э.Р. Формирование организационно-управленческих компетенций будущего рабочего, или Как подготовить мастера // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 3. С. 4-8.
3. Ермашкевич Н.С., Панявина М.Л., Родионова З.В. Развитие профессиональных компетенций в условиях цифровой экономики // Лидерство и менеджмент. 2021. Т. 8. № 4. С. 483-502.
4. Зыблева Д.В. Дуальная модель профессионального образования в Германии // Проблемы современного образования в техническом вузе: материалы VII Международной научно-методической конференции (21-22 октября 2021 г., Гомель). Под ред. А.В. Сычёва. Гомель: Гомельский государственный технический университет им. П.О. Сухого, 2021. С. 167-169.
5. Ибрагимова Р.С., Езерская С.Г., Кирьянов А.Е. Программы технологического и социального предпринимательства в классическом университете как драйвер предпринимательской активности в малых городах России // Малые города большой страны: материалы III Всероссийской научно-практической конференции (5-6 июня 2025 г., Иваново). Иваново: Ивановский государственный университет, 2025. С. 59-64.
6. Король А.Д., Воротницкий Ю.И. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 6. С. 48-61.
7. Машарова Т.В., Сырцова Е.Л. Интеллигентность как ведущее качество будущего специалиста. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006. 99 с.

8. Попов А.Н., Хандримайлов А.А., Малахова О.Ю. Формирование корпоративных компетенций будущего инженера ресурсами образовательного процесса технического вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-2. С. 188-191.

9. Рассадина Я.А., Морозова Н.В. Образование как драйвер роста экономики регионов России // Социально-экономический ландшафт региона: инвестиции роста: материалы Международной научно-практической конференции (20 февраля 2025 г., Красноярск). Чебоксары: Среда, 2025. С. 81-84.

10. Романова О. А., Травкин П. В. Практико-ориентированное обучение в среднем профессиональном образовании: информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 48 с.

11. Степусь И.С., Аверьянов А.О., Гуртов В.А. Индикаторы взаимосвязи системы образования и рынка труда: разработка и апробация // Интеграция образования. 2022. Т. 26. № 4 (109). С. 594-612.

12. Сутормин В.И. Формирование ключевых компетенций у студентов СПО в соответствии с требованиями работодателей // Вестник науки. 2025. Т. 2. № 2 (83). С. 527-533.

13. Сысоева Л.М. Роль среднего профессионального образования в социально-экономическом развитии регионов Российской Федерации: преодоление кадровых дефицитов, оптимизация регионального сектора экономики // Современное педагогическое образование. 2026. № 1. С. 159-162.

14. Фатуева Ю.Н. Развитие корпоративной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку // Педагогическое образование. 2024. Т. 5. № 2. С. 183-190.

15. Суханов Д. А., Кочергин Д. Г., Сафина Е. Ю., Заика С. А., Мелешкина О. Д. Федеральный проект «Профессионалитет»: проектное управление и методология модернизации системы среднего профессионального образования Российской Федерации // Качество профессионального образования и демонстрационный экзамен: опыт и сценарии развития: материалы II Всероссийской научно-практической конференции (30-31 октября 2025 г., Калуга). Москва: ООО «Издательство “ПС”», 2025. С. 311-319.

16. Шобонова Л.Ю., Соломаха Е.Н., Троилова Ю.И. Интегративный подход в профессиональном обучении студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-1. С. 295-297.

Corporate competencies of vocational education graduates as a resource for personnel provision of the regional economy

Lidia M. Sysoeva
Senior Lecturer
National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute)
Moscow, Russia
Lidia.Sysoeva@gmail.com
ORCID 0009-0009-6330-7441

Received 01.04.2026
Accepted 29.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 377
DOI 10.25726/u2403-0522-2658-e
EDN NHRRVH
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The relevance of the research is determined by the need to overcome the structural personnel shortage in the real sector of the economy of Russian regions. The article analyzes the role of the secondary vocational education system in the socio-economic development of territories. Special attention is paid to the theoretical substantiation and practical significance of forming corporate competencies in future skilled workers. The paper argues for the advantage of using this terminology, which reflects the integration of professional, cognitive, and socio-psychological characteristics of an employee necessary for effective activity in a specific organizational environment. Modern mechanisms of integration between education and business are considered, including the activities of educational and production clusters within the framework of the federal project «Professionalitet». Based on the analysis of Russian and international research, key factors ensuring the relationship between vocational education systems and regional labor markets have been identified. It is concluded that the targeted formation of corporate competencies is a key condition for personnel provision of priority economic sectors, reducing tension in regional labor markets, and ensuring sustainable development of municipalities.

Keywords

secondary vocational education, skilled workers, corporate competencies, regional economy, personnel shortage, «Professionalitet», educational and production cluster, socio-economic development.

References

1. Verbitsky A.A., Larionova O.G. Personal and competence-based approaches in education: problems of integration: a monograph. Moscow: Logos, 2009. 336 p
2. Gaineev E.R. Formation of organizational and managerial competencies of a future worker, or: How to prepare a master // Vocational Education and the Labor Market. 2020. № 3. pp. 4-8.
3. Ermashkevich N.S., Panyavina M.L., Rodionova Z.V. Development of professional competencies in the digital economy // Leadership and Management. 2021. Vol. 8. № 4. pp. 483-502.
4. Zybleva D.V. The dual model of vocational education in Germany // Problems of Modern Education in a Technical University: Proceedings of the VII International Scientific and Methodological Conference (October 21-22, 2021, Gomel). Ed. by A.V. Sychev. Gomel: P.O. Sukhoi Gomel State Technical University, 2021. pp. 167-169.
5. Ibragimova R.S., Yezerskaya S.G., Kiryanov A.E. Programs of technological and social entrepreneurship at a classical university as a driver of entrepreneurial activity in small towns of Russia // Small Towns of a Big Country: Proceedings of the 3rd All-Russian Scientific and Practical Conference (5-6 June 2025, Ivanovo). Ivanovo: Ivanovo State University, 2025. pp. 59-64.
6. Korol A.D., Vorotnitsky Yu.I. Digital transformation of education and challenges of the XXI century // Higher Education in Russia. 2022. Vol. 31. № 6. pp. 48-61.
7. Masharova T.V., Syrtsova E.L. Intelligence as a leading quality of a future specialist. Kirov: Vyatka State University Publishing House, 2006. 99 p
8. Popov A.N., Khandrimailov A.A., Malakhova O.Yu. Formation of corporate competencies of a future engineer by the resources of the educational process of a technical university // Problems of Modern Pedagogical Education. 2022. № 74-2. pp. 188-191.
9. Rassadina Ya.A., Morozova N.V. Education as a driver of economic growth in the regions of Russia // Socio-Economic Landscape of the Region: Investments of Growth: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (February 20, 2025, Krasnoyarsk). Cheboksary: Environment, 2025. pp. 81-84.
10. Romanova O. A., Travkin P. V. Practice-oriented education in secondary vocational education: information bulletin. Moscow: HSE University, 2021. 48 p.
11. Stepus I.S., Averyanov A.O., Gurtov V.A. Indicators of the relationship between the education system and the labor market: development and testing // Integration of Education. 2022. Vol. 26. № 4 (109). pp. 594-612.

12. Sutormin V.I. Formation of key competencies among students of vocational education in accordance with the requirements of employers // Bulletin of Science. 2025. Vol. 2. № 2 (83). pp. 527-533.

13. Sysoeva L.M. The role of secondary vocational education in the socio-economic development of the regions of the Russian Federation: overcoming personnel shortages, optimizing the regional sector of the economy // Modern Pedagogical Education. 2026. № 1. pp. 159-162.

14. Fatueva Yu.N. Development of corporate competence of students in the process of teaching a foreign language // Pedagogical Education. 2024. Vol. 5. № 2. pp. 183-190.

15. Sukhanov D.A., Kochergin D.G., Safina E.Yu., Zaika S.A., Meleshkina O.D. Federal project professionalitet: project management and methodology for modernizing the secondary vocational education system of the Russian Federation // Quality of Vocational Education and the Demonstration Exam: Experience and Development Scenarios: Proceedings of the 2nd All-Russian Scientific and Practical Conference (30-31 October 2025, Kaluga). Moscow: PS Publishing House LLC, 2025. pp. 311-319.

16. Shobonova L.Yu., Solomakha E.N., Troilova Yu.I. Integrative approach in professional training of students // Problems of Modern Pedagogical Education. 2023. № 81-1. pp. 295-297.

Формирование профессиональной коммуникативной компетентности иностранных обучающихся в технических вузах Российской Федерации

Анна Витальевна Высоцкая
Кандидат филологических наук, доцент кафедры Лингвистики и переводоведения
Приазовский государственный технический университет, филиал Национального исследовательского Московского государственного строительного университета
Мариуполь, Россия
vysotskaia_a_v@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.04.2026
Принята 22.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/o2319-5965-7074-s
EDN ALOTCS
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Статья посвящена анализу особенностей формирования профессиональной коммуникативной компетентности иностранных обучающихся, осваивающих образовательные программы в технических вузах Российской Федерации в условиях поликультурной образовательной среды. Обращение к данной проблематике обусловлено неоднородным характером контингента иностранных студентов, различающихся по уровню языковой подготовленности, предшествующему образовательному опыту и степени включённости в академическое взаимодействие, что в совокупности приводит к усложнению условий реализации образовательного процесса. В качестве объекта исследования рассматривается процесс профессиональной подготовки иностранных обучающихся в технических вузах Российской Федерации. Предмет исследования соотносится со спецификой формирования профессиональной коммуникативной компетентности с учётом различий языкового, образовательного и социокультурного порядка. Целевая установка исследования связана с выявлением закономерностей и факторов, определяющих особенности данного процесса. Методологическая база исследования опирается на положения компетентностного подхода, а также на теоретические представления об академической адаптации и межкультурной коммуникации. В работе использованы методы анализа и систематизации научных источников, сопоставительного анализа, а также отдельные элементы качественной интерпретации образовательных практик. Проведённый анализ позволяет констатировать, что формирование профессиональной коммуникативной компетентности не сводится к овладению языковыми средствами, а представляет собой процесс, развёртывающийся в пространстве взаимодействия когнитивных, языковых и социокультурных факторов. Установлено, что различия в исходной подготовке обучающихся оказывают влияние на характер их включения в академическую коммуникацию и требуют учёта при проектировании образовательного процесса. В этой связи обосновывается целесообразность использования адаптивной модели обучения, предполагающей согласование языковой, профессиональной и межкультурной составляющих подготовки.

Ключевые слова

профессиональная коммуникативная компетентность; иностранные обучающиеся; академическая адаптация; межкультурная коммуникация; довузовская подготовка; технический вуз; поликультурная образовательная среда.

Введение

В условиях интернационализации высшего образования контингент иностранных обучающихся в российских технических вузах характеризуется внутренней неоднородностью, проявляющейся в уровне сформированности русскоязычной коммуникативной компетенции, образовательной подготовленности и степени включённости студентов в академическую среду вуза. По данным современных исследований, различия в исходных образовательных и социокультурных параметрах связаны прежде всего с успешностью академической и социокультурной адаптации иностранных студентов (Амбарова, 2022).

С учётом условий поступления можно выделить две основные группы иностранных обучающихся: прошедшие довузовскую подготовку и принятые на обучение без неё. Первую группу составляют студенты, прибывшие из стран дальнего зарубежья и не обладающие достаточным уровнем владения русским языком, необходимым для освоения профессиональных компетенций. Довузовская подготовка выполняет не только языковую, но и адаптационную функцию, подготавливая обучающихся к участию в академической коммуникации (Шимкович, 2025). В контексте академической адаптации успешность включения иностранных обучающихся в образовательный процесс определяется не только уровнем языковой подготовки, но и сформированностью умений академического взаимодействия (Шамионов, 2022).

Вторую группу составляют граждане, прибывшие из стран ближнего зарубежья, для которых характерен более высокий уровень владения русским языком, что обусловлено их историко-культурной близостью к России и сходством образовательных систем. Особенности их приёма в образовательные организации высшего образования Российской Федерации определяются совокупностью нормативно-правовых и институциональных факторов. В частности, абитуриенты из Туркменистана, Азербайджана, Узбекистана и Таджикистана в большинстве случаев зачисляются на первый курс образовательных программ бакалавриата без обязательного прохождения обучения на подготовительных отделениях. Данная практика обусловлена действием международных и межправительственных соглашений в сфере образования, регламентирующих вопросы взаимного признания документов о среднем общем образовании и устанавливающих упрощённые процедуры академической мобильности иностранных обучающихся (Учеба в России, 2026). В отдельных случаях процедура приёма включает проведение вступительных экзаменов, результаты которых используются в качестве инструмента верификации уровня предметной и языковой подготовки абитуриентов в соответствии с требованиями выбранного направления обучения.

Неоднородность контингента иностранных обучающихся в российских вузах выступает фактором возникновения дидактических, коммуникативных и социокультурных затруднений, обусловленных различиями в национально-культурных характеристиках, образовательных системах и уровне базовой подготовки обучающихся. Существующие расхождения приводят к изменению условий реализации образовательных программ и трансформации требований к учебно-методическому обеспечению. При этом возрастает потребность в вариативных академических траекториях и мерах социокультурной поддержки, направленных на адаптацию обучающихся (Амбарова, 2022).

Неоднородность контингента иностранных обучающихся в российских вузах выступает фактором, обусловливающим возникновение дидактических, коммуникативных и социокультурных трудностей в процессе организации и реализации образовательных программ, что связано с различиями в национально-культурных характеристиках, образовательных системах и уровне базовой подготовки обучающихся. Указанные факторы приводят к изменению условий реализации образовательных программ, трансформации требований к учебно-методическому обеспечению и росту вариативности

академических траекторий обучающихся, что усложняет образовательный процесс и непосредственно влияет на формирование профессиональной коммуникативной компетентности иностранных студентов.

В этой связи особую актуальность приобретает анализ специфики формирования профессиональной коммуникативной компетентности иностранных обучающихся в условиях поликультурной образовательной среды. Анализ исследований, посвящённых вопросам формирования профессиональной коммуникативной компетентности иностранных студентов, свидетельствует, что, несмотря на устойчивый интерес со стороны отечественных и зарубежных авторов, данная область всё ещё остаётся открытой для научно-методических поисков. Объектом исследования является процесс профессиональной подготовки иностранных обучающихся в технических вузах Российской Федерации, предметом – особенности формирования профессиональной коммуникативной компетентности иностранных студентов с учётом неоднородности их языковой, образовательной и социокультурной подготовки. Цель статьи заключается в выявлении специфики формирования профессиональной коммуникативной компетентности у иностранных обучающихся в технических вузах Российской Федерации.

Материалы и методы исследования

Формирование профессиональной коммуникативной компетентности иностранных обучающихся в обозначенных условиях целесообразно рассматривать как многоуровневый и внутренне дифференцированный процесс, реализующийся в условиях взаимодействия языковых, когнитивных и социокультурных параметров образовательной среды. Вместе с тем указанные параметры не функционируют изолированно, а образуют взаимосвязанную систему, в которой дефициты одного уровня детерминируют ограничения на других уровнях. Так, недостаточная сформированность языковой компетенции ограничивает возможности когнитивной переработки профессионально значимой информации; в свою очередь, дефицит социокультурных механизмов интерпретации затрудняет включение обучающегося в академическое взаимодействие.

В рамках компетентностного подхода результат образовательного процесса определяется не столько объёмом усвоенных знаний, сколько степенью сформированности способности обучающегося к осуществлению продуктивной деятельности в профессионально-коммуникативной сфере (Зимняя, 2004). Следовательно, профессиональная коммуникативная компетентность может быть интерпретирована как интегративное образование, включающее не только владение языковыми средствами, но и способность к их функционально обусловленному использованию в условиях профессионального взаимодействия. При этом применительно к иностранным обучающимся данное положение приобретает дополнительную значимость, поскольку процесс овладения языком обучения непосредственно сопряжён с освоением профессионального содержания.

Современные исследования академической адаптации позволяют уточнить механизм включения иностранных обучающихся в образовательную среду, рассматривая его как динамический процесс, охватывающий когнитивные, поведенческие и коммуникативные компоненты. Так, по мнению Р.М. Шамионова и соавторов, академическая адаптация предполагает формирование стратегий учебного взаимодействия, обеспечивающих способность обучающихся к эффективному функционированию в образовательной среде (Шамионов, 2022). Вместе с тем в зарубежных исследованиях аналогичный подход реализуется в рамках концепции интеркультурного перехода, в которой адаптация трактуется как постепенное освоение норм академической коммуникации и перестройка когнитивных моделей восприятия учебной информации (Schartner, 2020).

В связи с этим принципиально значимым является положение о том, что успешность формирования профессиональной коммуникативной компетентности определяется не только уровнем языковой подготовки, но и степенью сформированности умений академического взаимодействия, включая владение нормами учебно-научного дискурса, стратегиями интерпретации информации и моделями речевого поведения в профессиональной среде. Таким образом, коммуникативная компетентность должна рассматриваться как результат комплексного педагогического воздействия, направленного на согласованное развитие языковых, когнитивных и социокультурных компонентов.

Таким образом, формирование профессиональной коммуникативной компетентности иностранных обучающихся в технических вузах Российской Федерации не может быть сведено исключительно к овладению языковыми средствами. Напротив, речь идёт о системном процессе, обеспечивающем включение обучающегося в профессионально ориентированную академическую коммуникацию. Следовательно, данное понимание задаёт теоретическую основу для анализа факторов, определяющих специфику рассматриваемого процесса, и обосновывает необходимость разработки адаптивных педагогических моделей, учитывающих неоднородность контингента обучающихся.

Результаты и обсуждение

Формирование профессиональной коммуникативной компетентности иностранных обучающихся характеризуется поэтапной организацией и реализуется в логике последовательного усложнения коммуникативных задач, что позволяет выделить довузовский и базовый уровни подготовки как функционально взаимосвязанные этапы единого процесса. При этом довузовский этап выполняет не только пропедевтическую, но и системообразующую функцию, обеспечивая формирование языковой и академической базы, необходимой для последующего освоения профессионального содержания (Щукин, 2018; Шимкович, 2025). Речь идёт не только о развитии базовых речевых навыков, но и о формировании у обучающихся представлений о нормах учебно-научного дискурса, стратегиях работы с информацией и моделях академического взаимодействия. Таким образом, именно на данном этапе закладываются механизмы интерпретации учебного материала, которые в дальнейшем определяют успешность включения обучающихся в образовательный процесс.

Базовый этап, в свою очередь, связан с развитием профессионально ориентированной коммуникации и предполагает переход от общенаучного к специализированному дискурсу. Описанный переход согласуется с компетентностной логикой, при которой результат оценивается по способности действовать в конкретных коммуникативных ситуациях (Зимняя, 2004). Вместе с тем данный этап не сводится к механическому расширению языкового репертуара; напротив, он предполагает качественную перестройку коммуникативной деятельности обучающегося, выражающуюся в способности использовать языковые средства в соответствии с требованиями профессиональной сферы.

Особое место в структуре рассматриваемого процесса занимает группа обучающихся, поступающих без прохождения довузовской подготовки. Несмотря на наличие у них относительно сформированных навыков повседневной коммуникации, их коммуникативная компетентность характеризуется недостаточной дифференцированностью в аспекте академического и профессионального дискурса. Это проявляется, с одной стороны, в ограниченности владения специализированной терминологией, а с другой – в недостаточной сформированности стратегий смысловой переработки текста и трудностях участия в учебном взаимодействии, требующем соблюдения норм академической коммуникации (Шамионов, 2022). В связи с этим возникает необходимость целенаправленного педагогического воздействия, ориентированного на компенсацию указанных дефицитов и формирование у обучающихся умений функционирования в академической среде.

Следует подчеркнуть, что развитие профессиональной коммуникативной компетентности носит непрерывный и динамический характер, поскольку осуществляется в процессе включения обучающегося в новые коммуникативные ситуации, связанные с усложнением содержания обучения и расширением профессионального контекста. В этом смысле коммуникативная компетентность не является статичным результатом, а представляет собой развивающуюся систему, изменяющуюся под воздействием образовательной среды (Schartner, 2020). Следовательно, её формирование обусловлено не только целенаправленным обучением, но и накоплением коммуникативного опыта, обеспечивающего постепенное освоение норм и стратегий профессионального взаимодействия.

Таким образом, специфика формирования профессиональной коммуникативной компетентности иностранных обучающихся определяется сочетанием поэтапности, преемственности и динамичности. В связи с этим возникает необходимость разработки педагогических моделей, учитывающих

неоднородность контингента обучающихся и обеспечивающих последовательное усложнение коммуникативных задач в условиях профессионально ориентированного обучения.

Анализ особенностей функционирования академической коммуникации в условиях профессиональной подготовки иностранных обучающихся позволяет констатировать, что возникающие трудности носят системный характер и проявляются на нескольких взаимосвязанных уровнях – языковом, когнитивном и социокультурном. При этом указанные уровни не существуют изолированно, а образуют единую функциональную систему, в рамках которой нарушения на одном уровне детерминируют ограничения на других. С позиции коммуникативного подхода, восходящего к работам Д. Хаймса (Bachman, 1990; Canale, Swain, 1980), эффективность речевого взаимодействия определяется степенью согласованности элементов коммуникативного акта – адресанта, сообщения, канала передачи информации и адресата, а также их соотнесённостью с коммуникативной ситуацией (Hymes, 1972). В условиях поликультурной образовательной среды данная согласованность нередко нарушается, что, в свою очередь, приводит к снижению результативности академического взаимодействия.

На языковом уровне трудности академической коммуникации обусловлены спецификой профессионально ориентированного дискурса, характеризующегося высокой степенью терминологической насыщенности, сложной синтаксической организацией и наличием имплицитных смысловых связей. Вследствие этого для иностранных обучающихся, не обладающих достаточным уровнем сформированности академической языковой компетенции, возникают затруднения при восприятии и интерпретации учебно-научных текстов, а также наблюдается ограниченность средств выражения собственных профессионально значимых высказываний. Существенным фактором выступает и устная речь преподавателя, отличающаяся индивидуальными параметрами темпа, интонации и артикуляции и включающая элементы профессионально маркированной лексики. В условиях недостаточной сформированности навыков аудирования указанные особенности существенно осложняют процесс декодирования информации.

Вместе с тем языковые трудности не могут рассматриваться вне когнитивного аспекта, поскольку восприятие и понимание учебного материала предполагают не только распознавание языковых единиц, но и их соотнесение с имеющимися знаниями и когнитивными схемами. Следовательно, недостаточность фоновых знаний, связанных с профессиональной сферой, приводит к снижению уровня понимания даже при формально достаточном уровне владения языком.

На социокультурном уровне трудности академической коммуникации обусловлены различиями в коммуникативных нормах, моделях речевого поведения и стратегиях взаимодействия, принятых в различных культурах (Byram, 1997; Deardorff, 2006; Gudykunst, 2003; Hall, 1976). Как отмечает Дж. Джексон, успешность межкультурной коммуникации определяется степенью сформированности интеркультурной компетентности, включающей способность к интерпретации культурно обусловленных смыслов и выбору адекватных коммуникативных стратегий (Jackson, 2014). В условиях её недостаточной сформированности у иностранных обучающихся возникают трудности, связанные с интерпретацией речевых актов, пониманием прагматических установок высказывания и выбором адекватных моделей речевого поведения.

В отечественной научной традиции указанные процессы интерпретируются через категорию интерференции картин мира, под которой понимается несовпадение когнитивных и культурных моделей участников коммуникации, препятствующее достижению взаимопонимания (Халеева, 1989). Данное явление проявляется, в частности, в различиях в способах структурирования информации, интерпретации профессиональных понятий и оценке коммуникативных ситуаций. В результате даже при формально корректном языковом оформлении высказывания возможны смысловые и прагматические искажения.

Дополнительным фактором, осложняющим академическую коммуникацию, выступает ограниченность невербальной поддержки в условиях учебного взаимодействия, особенно при восприятии устной речи. Отсутствие визуальных ориентиров, способствующих уточнению смысла высказывания, увеличивает когнитивную нагрузку на обучающихся и, следовательно, требует более высокого уровня сформированности компенсаторных стратегий.

Таким образом, проблемы академической коммуникации иностранных обучающихся в технических вузах Российской Федерации обусловлены комплексным взаимодействием языковых, когнитивных и социокультурных факторов. В связи с этим их преодоление предполагает не только развитие языковой компетенции, но и формирование умений интерпретации профессионально значимой информации, а также освоение норм и стратегий академического взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды.

Формирование профессиональной коммуникативной компетентности иностранных обучающихся в условиях поликультурной образовательной среды требует реализации комплексного педагогического подхода, основанного на согласованной интеграции языковой, профессиональной и социокультурной подготовки. При этом социокультурный компонент не должен исключаться из комплексной подготовки: его педагогическое сопровождение связано с адаптацией иностранных студентов и профилактикой дезадаптивных форм поведения (Большаков, 2016). В связи с этим интеграция языковой подготовки с содержанием профильных дисциплин выступает необходимым условием формирования профессиональной коммуникативной компетентности, обеспечивая функциональную направленность усваиваемого языкового материала.

В рамках гуманистической парадигмы образования особое значение приобретает принцип индивидуализации образовательного процесса, предполагающий учёт уровня языковой подготовки, когнитивных особенностей и социокультурного опыта обучающихся. Как подчёркивает Е.В. Бондаревская, индивидуализация обучения создаёт условия для реализации личностного потенциала обучающегося и обеспечивает вариативность образовательных траекторий в зависимости от его потребностей и возможностей (Бондаревская, 2000). Вместе с тем в контексте обучения иностранных студентов данный принцип приобретает дополнительную значимость, поскольку позволяет компенсировать различия в исходной подготовке и способствует постепенному выравниванию уровня сформированности коммуникативной компетентности.

Одним из эффективных средств реализации интегративного подхода выступает контекстное обучение, ориентированное на моделирование профессионально значимых коммуникативных ситуаций. В рамках данного подхода языковой материал вводится и закрепляется в непосредственной связи с профессиональным содержанием, что, в свою очередь, способствует формированию способности использовать языковые средства в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности. В цифровой среде такие контексты могут проектироваться с помощью технологий компьютерно-опосредованного языкового обучения, эффективность которых оценивается в связи с характеристиками задания, взаимодействием обучающегося и результатами обучения (Chapelle, 2003).

Существенное значение в процессе формирования профессиональной коммуникативной компетентности приобретает деятельность преподавателя, который выступает не только транслятором знаний, но и медиатором межкультурного взаимодействия. Его функция заключается в организации образовательной среды, обеспечивающей снижение социокультурной дистанции между участниками коммуникации, а также в координации коммуникативной деятельности обучающихся. Эффективность педагогического воздействия определяется способностью преподавателя учитывать культурные и когнитивные особенности обучающихся и адаптировать методы обучения в зависимости от уровня их подготовки.

Дополнительные возможности для совершенствования образовательного процесса открывает использование цифровых технологий, обеспечивающих расширение спектра коммуникативных практик и вариативность образовательных траекторий. В условиях цифровизации образовательной среды становится возможным моделирование профессионально ориентированных коммуникативных ситуаций, применение мультимодальных средств представления информации и организация интерактивного взаимодействия обучающихся. Следовательно, это способствует не только интенсификации процесса обучения, но и формированию у обучающихся умений функционирования в различных коммуникативных средах, что рассматривается как значимый компонент профессиональной коммуникативной компетентности.

Таким образом, формирование профессиональной коммуникативной компетентности иностранных обучающихся требует реализации комплексной педагогической модели, ориентированной на интеграцию языковой и профессиональной подготовки, индивидуализацию обучения, использование контекстных и цифровых технологий, а также активную роль преподавателя как координатора и медиатора образовательного взаимодействия.

Заключение

Формирование профессиональной коммуникативной компетентности иностранных обучающихся в технических вузах Российской Федерации целесообразно интерпретировать как многофакторный и динамически развивающийся процесс, обусловленный взаимодействием языковых, когнитивных и социокультурных компонентов образовательной среды. При этом указанные компоненты находятся в отношениях взаимной детерминации: уровень сформированности языковой компетенции определяет возможности когнитивной переработки профессионально значимой информации, тогда как социокультурные установки обучающихся влияют на выбор коммуникативных стратегий и интерпретацию речевого поведения участников взаимодействия. Таким образом, профессиональная коммуникативная компетентность в данном исследовании рассматривается не как статичное образование, а как процессуальная характеристика личности обучающегося, формирующаяся в условиях постоянного расширения его коммуникативного опыта.

Неоднородность контингента иностранных обучающихся, проявляющаяся в различиях уровня языковой подготовки, образовательного опыта и степени включённости в академическую среду, обусловливает необходимость разработки дифференцированных педагогических стратегий, ориентированных на компенсацию выявляемых дефицитов и обеспечение сопоставимого уровня сформированности коммуникативной компетентности. В связи с этим особую значимость приобретает довузовская подготовка, которая выполняет не только пропедевтическую, но и адаптационную функцию и направлена на формирование у обучающихся умений академического взаимодействия, включая освоение норм учебно-научного дискурса, стратегий работы с информацией и моделей речевого поведения в образовательной среде. Следовательно, довузовский этап подготовки обучающихся выступает как системообразующий компонент процесса формирования профессиональной коммуникативной компетентности, задающий основу для последующего профессионального общения.

Вместе с тем анализ образовательной практики показывает, что трудности академической коммуникации иностранных обучающихся носят комплексный характер и обусловлены совокупностью языковых, социокультурных и когнитивных факторов. К числу языковых факторов относятся ограниченность владения терминологическим аппаратом, недостаточная сформированность навыков восприятия и продуцирования академического дискурса, а также трудности интерпретации устной речи преподавателя.

Социокультурные факторы проявляются в различиях коммуникативных норм, моделей речевого поведения и способов интерпретации информации, что, в свою очередь, приводит к возникновению коммуникативных расхождений и снижению эффективности взаимодействия.

Когнитивные факторы связаны с недостаточной сформированностью стратегий переработки информации, ограниченностью когнитивных схем академического дискурса, трудностями аналитико-синтетической обработки содержания и дефицитом метакогнитивного контроля, что затрудняет понимание и порождение учебно-научных текстов.

Взаимодействие указанных факторов обусловливает необходимость комплексного подхода к их преодолению. В этой связи представляется обоснованным переход к реализации адаптивной модели обучения, интегрирующей языковую, профессиональную и межкультурную подготовку и ориентированной на учёт индивидуальных особенностей обучающихся. Данная модель предполагает не только дифференциацию содержания обучения, но и вариативность методов и форм педагогического воздействия, направленных на поэтапное формирование умений профессионального общения. Таким образом, её реализация обеспечивает создание условий для постепенного включения иностранных

обучающихся в академическую коммуникацию и способствует формированию устойчивых навыков профессионального взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды.

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется разработка дифференцированных моделей формирования профессиональной коммуникативной компетентности, учитывающих типологические характеристики иностранных обучающихся, включая уровень языковой подготовки, особенности образовательного опыта и степень сформированности умений академического взаимодействия.

В связи с этим дальнейшее развитие исследования может быть связано с обоснованием адаптивных методических решений, направленных на интеграцию языковой, профессиональной и межкультурной подготовки в условиях цифровизации образовательной среды.

Список литературы

1. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е., Никольский В.С., Шаброва Н.В. Академическая и социокультурная адаптация студентов в вузах России // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 9-30.
2. Большаков А.Г. Социокультурная адаптация и профилактика делинквентных форм поведения иностранных студентов вузов Республики Татарстан // Вестник Марийского государственного университета. 2016. Т. 10. № 3 (23). С. 21-27.
3. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д.: Булат, 2000. 351 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 38 с.
5. Учеба в России: официальный ресурс Министерства науки и высшего образования Российской Федерации // studyinrussia.ru. 2026.
6. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989. 236, [2] с.
7. Шамионов Р.М., Григорьева М.В., Гринина Е.С., Созонник А.В. Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 2. С. 53-68.
8. Шимкович Е.Д., Гильманшина С.И. Концепция успешности университетского обучения иностранных граждан в условиях подготовительного факультета университета // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 515. С. 195-205.
9. Щукин А.Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие. Москва: Флинта, 2018. 330 с.
10. Bachman L.F. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
11. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.
12. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied linguistics. 1980. Vol. 1. № 1. pp. 1-47.
13. Chapelle C. A. English language learning and technology: lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2003.
14. Deardorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // Journal of Studies in International Education. 2006. Vol. 10. № 3. pp. 241-266.
15. Gudykunst W. B. Bridging Differences: Effective Intergroup Communication. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003. 448 p.
16. Edward T. Hall. Beyond culture. Garden City (NY): Anchor Press; Doubleday, 1976. 256 p.
17. Hymes D. On communicative competence. Sociolinguistics. Eds. by J.B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. pp. 269-293.

18. Jackson J. Introducing Language and Intercultural Communication. 1st ed. London; New York: Routledge, 2014. 411 p.
19. Schartner A., Young T. Intercultural transitions in higher education: international student adjustment and adaptation. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2020. 208 p.

Formation of professional communicative competence of international students in technical universities of the Russian Federation

Anna V. Vysotskaya
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Studies
Pryazovskyi State Technical University, branch of National Research Moscow State University of Civil Engineering
Mariupol, Russia
vysotskaia_a_v@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.03.2026
Accepted 22.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/o2319-5965-7074-s
EDN ALOTCS
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 addresses the issue of developing professional communicative competence among international students enrolled in technical universities of the Russian Federation within a multicultural educational environment. The relevance of the study is determined by the heterogeneous nature of the international student body, which differs in terms of language proficiency, prior educational background, and degree of academic integration, thereby affecting the conditions of the educational process. The object of the study is the process of professional training of international students in technical universities of the Russian Federation. The subject focuses on the specific features of developing professional communicative competence in relation to linguistic, educational, and sociocultural differences. The aim of the study is to identify the factors and patterns that shape this process. The methodological framework is grounded in the competency-based approach, as well as in theories of academic adaptation and intercultural communication. The research employs methods of literature analysis and systematization, comparative analysis, and elements of qualitative interpretation of educational practices. The findings indicate that the development of professional communicative competence cannot be reduced to language acquisition alone, but should be understood as a process emerging from the interaction of cognitive, linguistic, and sociocultural factors. It is shown that differences in students' initial background influence their engagement in academic communication and therefore need to be taken into account in curriculum design. In this regard, the implementation of an adaptive pedagogical model integrating language, professional, and intercultural components is substantiated.

Keywords

professional communicative competence; international students; academic integration; intercultural competence; preparatory training; engineering education; multicultural learning environment.

References

1. Ambarova P.A., Zborovsky G.E., Nikolsky V.S., Shabrova N.V. Academic and socio-cultural adaptation of students in Russian universities // Higher education in Russia. 2022. Vol. 31. № 12. pp. 9-30.
2. Bolshakov A.G. Socio-cultural adaptation and prevention of delinquent forms of behavior of foreign university students of the Republic of Tatarstan // Bulletin of the Mari State University. 2016. Vol. 10. № 3 (23). pp. 21-27.
3. Bondarevskaya E. V. Theory and practice of personality-oriented education. Rostov on/D: Bulat, 2000. 351 p.
4. Zimnaya I.A. Key competencies as the effective and targeted basis of the competence approach in education. Moscow: Research Center for Quality Problems in specialist Training, 2004. 38 p.
5. Studying in Russia: the official resource of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation // studyinrussia.ru. 2026.
6. Khaleeva I.I. Fundamentals of the theory of teaching understanding of foreign language speech (training of translators). Moscow: Higher School, 1989. 236 p.
7. Shamionov R.M., Grigorieva M.V., Grinina E.S., Sozonnik A.V. Academic adaptation of students: development and validation of a new methodology // Psychological science and education. 2022. Vol. 27. № 2. pp. 53-68.
8. Shimkovich E.D., Gilmanshina S.I. The concept of success of university education for foreign citizens in the conditions of the preparatory faculty of the university // Tomsk State University Bulletin. 2025. № 515. pp. 195-205.
9. Shchukin A.N. Practical methods of teaching Russian as a foreign language: a textbook. Moscow: Flinta, 2018. 330 p.
10. Bachman L.F. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
11. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.
12. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied linguistics. 1980. Vol. 1. № 1. pp. 1-47.
13. Chapelle C. A. English language learning and technology: lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2003.
14. Deardorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // Journal of Studies in International Education. 2006. Vol. 10. № 3. pp. 241-266.
15. Gudykunst W. B. Bridging Differences: Effective Intergroup Communication. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003. 448 p.
16. Edward T. Hall. Beyond culture. Garden City (NY): Anchor Press; Doubleday, 1976. 256 p.
17. Hymes D. On communicative competence. Sociolinguistics. Eds. by J.B. Pride, J. Holmes.
18. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. pp. 269-293.
19. Jackson J. Introducing Language and Intercultural Communication. 1st ed. London; New York: Routledge, 2014. 411 p.
20. Schartner A., Young T. Intercultural transitions in higher education: international student adjustment and adaptation. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2020. 208 p.

Научно-теоретическое обоснование Концепции развития профессионального образования в сфере АПК

Максим Алексеевич Ямщиков
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
boss.max888@bk.ru
ORCID 0009-0001-4419-8595

Поступила в редакцию 08.04.2026
Принята 30.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 377
DOI 10.25726/i0276-1888-0479-f
EDN MYUAXY
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Отрасль АПК относится к важнейшим отраслям российской экономики, обеспечивающей потребителей товарами и услугами, необходимыми для жизнедеятельности. В последние годы отрасль пережила серьезные трудности и потрясения, обусловленные санкциями, ограничениями поставок сырья и ресурсов, изменением логистических и транспортных связей. Со стороны государства активно реализуется ряд мероприятий, направленных на поддержку данной сферы. Вместе с тем, на наш взгляд, одним из принципиально-важных направлений развития отрасли может стать более обстоятельное, актуальное, современное развитие процесса подготовки кадрового потенциала. Эта проблема является важной и актуальной, поскольку отрасль продолжает испытывать дефицит кадров. Для того, чтобы решить эту проблему необходим комплексный подход к реформированию образовательной деятельности, основанной на интеграционном сочетании образовательных принципов и принципов государственного управления сельским хозяйством. В рамках реализации подобного подхода представляется актуальным разработка и внедрения комплексной и специфичной, ориентированной на цифровой аспект развития образовательной деятельности, Концепции профессионального образования в сфере АПК.

Ключевые слова

агропромышленный комплекс, профессиональное образование, концепция, уровни развития, цифровое образование.

Введение

В связи с тем, что профессиональное образование является важнейшим вектором развития сферы АПК, его определяющим, ключевым направлением, автор работы считает, что в будущем акцент должен быть поставлен именно на теоретико-методологических разработках в части профессионального образования в данной отрасли. С учетом перечисленных ранее проблемных аспектов, автор считает возможным и актуальным предложить Концепцию профессионального образования в сфере АПК (и дальнейшей цифровой трансформации этой концепции) (Леонова, 2022; Лобашев, 2023; Логинова, 2023).

В этой связи акцентируем внимание на теоретико-методологических элементах Концепции, без уточнения цифрового контента (Луан, 2022; Максимова, 2021).

Ранее, в рамках предыдущих исследований, автор обосновал возможность разработки комплексной концепции совершенствования профессионального образования в сфере АПК. Прежде чем рассматривать ключевые элементы такой концепции, определим ее научно-концептуальную значимость и практическую целесообразность (табл. 1) (Методика профессионального обучения, 2023; Методика непрерывного профессионального развития, 2023).

Материалы и методы исследования

Таблица 1. Научно-практическое обоснование Концепции профессионального образования в сфере АПК

Наименование целевого параметра	Раскрытие содержания целевого параметра
Актуальность предлагаемой Концепции	Обусловлена отсутствием комплексного подхода к развитию и внедрению основ профессионального образования в сфере АПК, как одной из ведущих отраслей национальной экономики, которая вносит существенный вклад в инновационное развитие российского государства и обеспечение его национальной и экономической безопасности
Сущность предлагаемой Концепции с акцентом на ее цифровую трансформацию	Проявляется в следующих моментах: Автор работы предлагает ряд теоретических дефиниций, требующих актуализации в современных условиях; Автор уточняет элементы Концепции, которая может стать важным ориентиром развития профессионального образования в сфере АПК. Автор с учетом реализации предлагаемой Концепции, считает необходимым вариант ее интеграции в цифровое образовательное пространство. Для целей такой интеграции будет разработан соответствующий алгоритм, проведены определенные математические расчеты. Каждому элементу Концепции по результатам расчетов будет присвоен определенный цифровой код, который позволит в дальнейшем создать Концепцию в соответствующем цифровом формате с учетом ее интеграции в цифровое образовательное пространство.
Рекомендации по внедрению Концепции по уровням управления образованием	Концепция совершенствования профессионального образования в сфере АПК в условиях цифровой трансформации рекомендована для реализации следующим органам государственной власти: Министерству образования и науки, как органу управления, который ответственен за подготовку кадров в сфере профессионального образования; Министерству сельского хозяйства, которое несет ответственность за организацию процесса функционирования сферы АПК и обеспечение сельскохозяйственных организацией кадрами.
Целевое назначение предлагаемой Концепции	Внедрение Концепции будет способствовать созданию единого цифрового пространства и обеспечивать интеграцию образовательной деятельности и практических особенностей предприятий сферы АПК.

Источник: разработка автора.

Следовательно, основное авторское предложение заключается в том, что в современных условиях для улучшения качества и результативности профессионального образования в сфере АПК, необходима единая Концепция, которая будет представлять собой не просто методический инструмент стратегического управления. Концепция будет представлять собой некий синтез между законом и стратегией. Уникальность предлагаемой Концепции заключается в том, что она будет способствовать

разработке и совершенствованию методических аспектов профессионального образования в сфере АПК, будет содействовать взаимодействию образовательной среды и процесса функционирования АПК в условиях единого цифрового пространства. Подобная Концепция сможет стать действенным инструментарием государственного управления, благодаря ее структурным блокам будет достигнуто улучшение особенностей развития профессионального образования в сфере АПК на региональном уровне. На рисунке 1 уточним особенности Комплексной концепции совершенствования профессионального образования в сфере АПК более обстоятельно. (Министерство просвещения…, 2020; Миронова, 2020; Москвин, 2023).



Рисунок 1. Сущность Комплексной Концепции совершенствования профессионального образования в сфере АПК

Источник: разработка автора.

По мнению автора работы, предлагаемая Комплексная Концепция совершенствования профессионального образования в сфере АПК в условиях создания единого цифрового образовательно-интеграционного пространства (далее Концепция), может стать важным инструментом государственного управления и стратегического планирования, который обеспечит взаимосвязь процессов профессионального образования и практических процессов и тенденций развития предприятий сферы АПК. Автор считает, что речь должна идти именно о Концепции (а не Стратегии и т.п.), поскольку на данный момент разработана Стратегия развития АПК, в целом отражающая актуальные аспекты этой отрасли. Недостатком существующей Стратегии можно назвать низкую взаимосвязь с образовательным концептом, а отсутствие цифрового контента в реализации ключевых элементов Стратегии развития АПК (Стратегия развития АПК и рыбохозяйственного комплекса до 2030 г., 2022; Муратова, 2019; Муратова, 2019; Образцов, 2023).

Результаты и обсуждение

Понятие Концепции более комплексно, кроме того, оно более приближено к образовательной сфере, и может дополнить существующие образовательные концепции. Помимо этого, автор работы считает, что на сегодняшний день, для реализации подобных стратегических инструментов совершенно необходима единая цифровая среда. Цифровые платформы должны охватывать все сферы и отрасли (Профессиональное образование: методология, технологии, практика, 2018; Профессиональное образование: методология, технологии, практика, 2022).

Для того эффективного внедрения любого инструмента управления необходим точный понятийный инструментарий. В этой связи уточним авторские дефиниции, которые заложены в основу предлагаемой Концепции (см. рис. 2). По мнению автора работы, три основных дефиниции, принципиально отличающиеся от существующих, должны составлять основу предлагаемой Концепции (Профессиональное развитие и актуальные тренды в образовании, 2023; Ронжина, 2019).

В первую очередь, автор посчитал необходимы уточнить понятие «цифрового профессионального образования в сфере АПК», поскольку в настоящее время взят курс на цифровизацию всех аспектов образовательного процесса.

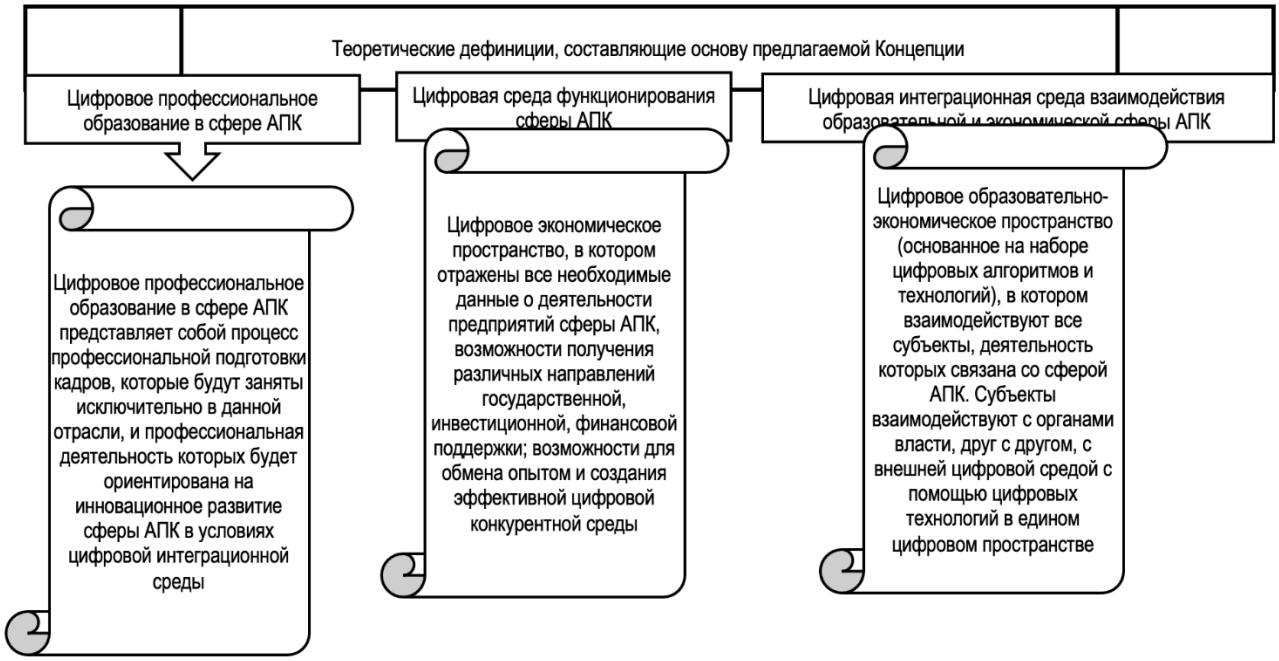


Рисунок 2. Теоретико-понятийное обеспечение предлагаемой Концепции
Источник: разработка автора.

В этой связи, применительно к предлагаемой Концепции, под цифровым профессиональным образованием следует понимать совокупность знаний и профессиональных навыков, получаемых специалистами в сфере АПК, и реализуемых ими в дальнейшем в практической деятельности для создания ценностей и экономических продуктов агропромышленного сектора (Сергеев, 2023; Сотникова, 2020).

Следующая дефиниция, которую автор работы считает целесообразным предложить, является категория «цифровое экономическое пространство сферы АПК». Это определение представляется необходимым в условиях перспектив полной цифровизации сферы АПК. Такое пространство, по мнению автора, может включать следующие структурированные элементы: (Тарханова, 2021; Ларин, 2021; Шейнбаум, 2018).

1. Органы управления сферой АПК;
2. Образовательная среда (подготовка кадров и оказание полного содействия в трудоустройстве, решение спорных вопросов);
3. Предприятия и организации: показатели их деятельности; государственная поддержка, инвестиционные и финансовые возможности; взаимодействие между собой по вопросам обмена опыта, поиска партнеров и т.п.;
4. Система должна быть сформирована на федеральном уровне, с учетом дальнейшей интеграции по каждому субъекту (регионам, федеральным округам), с перспективной возможностью дальнейшей детализации (по областям, муниципальным образованиям и т.п.).

Исходя из этого, структура предлагаемой Комплексной Концепция совершенствования профессионального образования в сфере АПК (Комплексной Концепция совершенствования профессионального образования в сфере АПК) в условиях создания единого цифрового образовательно-интеграционного пространства может быть представлена следующим образом (рис. 3). При этом, автор предлагает структурные блоки основываясь на том, что Концепция сразу будет разработана и реализована в цифровом формате.



Рисунок 3. Структурные цифровые компоненты предлагаемой Концепции
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.

Заключение

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.

Заключение

Таким образом, предлагаемая автором Концепция развития и совершенствования профессионального образования в сфере АПК должна стать важнейшим направлением, целевым ориентиром, важной задачей улучшения не только образовательного процесса, но должна стать основой интеграции процесса профессионального образования и процесса практического функционирования сферы АПК.

Список литературы

1. Ларин С.Н., Соколов Н.А. Развитие цифровизации российской экономики в отраслевом разрезе // Экономика и бизнес: теория и практика. 2021. № 3-2 (73). С. 43-48.

2. Леонова Е.В. Психологическое обеспечение непрерывного образования: монография. 2-е изд. Москва: Юрайт, 2022. 275 с.

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 // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: материалы IV Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 22 мая 2015 г.). Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 89–93.

5. Луан Т., Ди Ма, Шматко А.Д. Формирование методологии развития профессионального образования с учетом региональных потребностей // Экономика и предпринимательство. 2022. № 11 (148). С. 624-627.

6. Максимова Е.А. Концепция развития профессионального образования в России при смене научно-технологических укладов: дис. ... д-ра пед. наук. Саратов, 2021. 346 с.

7. Методика непрерывного профессионального развития кадров сферы дополнительного образования детей: учеб. пос. Под науч. ред. А.В. Золотаревой. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2023. 239 с.

8. Методика профессионального обучения: учебное пособие. Под общ. ред. В.И. Блинова. Москва: Юрайт, 2023. 219 с.

9. Министерство просвещения представило Стратегию развития среднего профобразования до 2030 г. // edu.gov.ru. 2020.

10. Миронова Н.А. Развитие региональной экономики агропромышленного комплекса в Российской Федерации // Московский экономический журнал. 2020. № 5. С. 235-245.

11. Москвин С.Н. Управление проектами в сфере образования: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2023. 139 с.

12. Муратова А.Р. Характеристика системы профессионального образования России // Экономика и социум. 2019. № 1-2 (56). С. 119-122.

13. Муратова Н.Р. Развитие региональной и отраслевой экономики в условиях цифровизации // Региональная специфика и российский опыт развития бизнеса и экономики: материалы X Юбилейной международной научно-практической конференции 2019. С. 256-259.

14. Образцов П.И. Основы профессиональной дидактики: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2023. 230 с.

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. 2023. https://ncrdo.ru/center/blog/professionalnoe-razvitie-i-aktualnye-trendy-v-obrazovanii/?ysclid=lowrjj51wv500982953

17. Ронжина Н.В. Профессиональная педагогика: теория, методология, практика: моногр. 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., Сергеев Д. Л., Юданова А. Л. Цифровая экономика: учебник для вузов / под ред. Л. И. Сергеева. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2023. 437 с.

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. Распоряжение Правительства РФ от 8 сентября 2022 года №2567-р. Об утверждении Стратегии развития агропромышленного и рыбохозяйственного комплексов Российской Федерации на период до 2030 года (с изменениями и дополнениями). Распоряжение Правительства РФ от 8 сентября 2022 года №2567-р. // garant.ru. 2022.

21. Тарханова И.Ю., Харисова И.Г. Методология обеспечения преемственности результатов различных уровней профессионального педагогического образования // Человек и образование. 2021. № 4 (69). С. 90-102.

22. Шейнбаум В.С., Будзинская О.В. Интеграция образования, науки и бизнеса: современные институциональные решения // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 2. С. 39-46.

Scientific and theoretical basis for the concept of professional education development in the agro-industrial complex

Maksim A. Yamshchikov
Specialist expert
Patrice Lumumba Russian University of Friendship of Peoples
Moscow, Russia
boss.max888@bk.ru
ORCID 0009-0001-4419-8595

Received 30.03.2026
Accepted 08.05.2026
Published 15.06.2026

UDC 377
DOI 10.25726/i0276-1888-0479-f
EDN MYUAXY
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The agricultural sector is one of the most important sectors of the Russian economy, providing consumers with the goods and services they need to survive. In recent years, the sector has faced significant challenges and disruptions due to sanctions, restrictions on the supply of raw materials and resources, and changes in logistics and transportation networks. The government has implemented a range of measures to support the sector. However, we believe that one of the most important areas for the sector's development is the improvement of the training process for its workforce. This problem is important and relevant, as the industry continues to face a shortage of personnel. To solve this problem, a comprehensive approach to reforming educational activities is needed, based on an integrated combination of educational principles and principles of public administration in agriculture. As part of this approach, it is relevant to develop and implement a comprehensive and specific Concept of Professional Education in the Agro-Industrial Complex, focused on the digital aspect of educational development.

Keywords

agro-industrial complex, vocational education, concept, levels of development, digital education.

References

1. 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.
2. Leonova E.V. Psychological support for continuing education: a monograph. 2nd ed. Moscow: Yurayt, 2022. 275 p.
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 provision and methodological support as important components of a university teacher’s methodological work // Pedagogy and Psychology: Current Issues of Theory and

Practice: Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference (May 22, 2015, Cheboksary). Cheboksary: Interactive Plus, 2015. pp. 89-93. (In Russ.).

5. Luan T., Di Ma, Shmatko A.D. Formation of a methodology for the development of vocational education taking into account regional needs // Economics and Entrepreneurship. 2022. № 11 (148). pp. 624–627.

6. Maksimova E.A. The concept of the development of vocational education in russia during changes in scientific and technological paradigms: doctoral dissertation in pedagogical sciences. Saratov, 2021. 346 p.

7. Methods of continuous professional development of personnel in the field of additional education for children: a textbook. Ed. by A.V. Zolotareva. 2nd ed., korr. and add. Moscow: Yurayt, 2023. 239 p.

8. Methods of professional training: a textbook. Ed. by of V.I. Blinov. Moscow: Yurayt, 2023. 219 p

9. The Ministry of Education presented a Strategy for the development of secondary vocational education until 2030 // edu.gov.ru 2020.

10. Mironova N.A. Development of the regional economy of the agro-industrial complex in the Russian Federation // Moscow`s economic journal. 2020. № 5. pp. 235-245.

11. Moskvin S.N. Project management in the field of education: a textbook for universities. Moscow: Yurayt, 2023. 139 p.

12. Muratova A.R. Characteristics of the Russian vocational education system // Economics and society. 2019. № 1-2 (56). pp. 119-122.

13. Muratova N.R. Development of the regional and sectoral economy in the context of digitalization // Regional specifics and Russian experience of business and economic development: proceedings of the X Anniversary international scientific and practical conference 2019. pp. 256-259.

14. Obraztsov P.I. Fundamentals of professional didactics: a textbook for universities. 2nd ed., korr. and add. Moscow: Yurayt, 2023. 230 p.

15. Professional education: methodology, technology, practice: collection of scientific articles. Iss. 11. Ed. by A.A. Salamatov. Chelyabinsk: Golden Phoenix, 2018. 180 p.

16. Professional development and current trends in education // ncrdo.ru. 2023. https://ncrdo.ru/center/blog/professionalnoe-razvitie-i-aktualnye-trendy-v-obrazovanii /?ysclid=lowrjj51wv500982953

17. Ronzhina N.V. Professional pedagogy: theory, methodology, practice: a monograph / edited by G.M. Romantsev. 2nd ed., revised and add. Yekaterinburg: Publishing House of the Russian State Vocational Pedagogical University, 2019. 138 p.

18. Sergeev L. I., Sergeev D. L., Yudanova A. L. Digital Economy: textbook for universities. Ed. by L.I. Sergeev. 2nd ed., revised and enlarged. Moscow: Urait, 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. Decree of the Government of the Russian Federation dated September 8, 2022 № 2567-R. On approval of the Strategy for the Development of the agro-industrial and fisheries complexes of the Russian Federation for the period up to 2030 (with amendments and additions). Decree of the Government of the Russian Federation dated September 8, 2022 № 2567-R. // garant.ru. 2022.

21. Tarkhanova I.Yu., Kharisova I.G. Methodology of ensuring the continuity of the results of various levels of professional pedagogical education // Man and Education. 2021. № 4 (69). pp. 90-102.

22. Sheinbaum V.S., Budzinskaya O.V. Integration of education, science and business: modern institutional solutions // Higher Education in Russia. 2018. Vol. 27. № 2. pp. 39-46.

Федеральные образовательные проекты как инструмент формирования универсальных компетенций у студентов

Елена Васильевна Андреева
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Социально-культурного сервиса и туризма Института языков и культуры народов Северо-Востока РФ
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
Якутск, Россия
Klio_e@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Елена Сергеевна Воронова
Старший преподаватель
Сибирский государственный университет водного транспорта
Новосибирск, Россия
nezabudddka@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Юрий Анатольевич Мороз
Кандидат философских наук, доцент кафедры Иностранных языков
Севастопольский государственный университет
Севастополь, Россия
yuriy_moros@mail.ru
ORCID 0000-0002-4736-1159

Поступила в редакцию 01.04.2026
Принята 26.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 378
DOI 10.25726/f4900-8990-5100-b
EDN KYVSFG
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В работе рассматриваются особенности реализации федеральных образовательных проектов в высших учебных заведениях в контексте развития необходимых знаний, умений и навыков у студентов. Современные государственные программы и проекты в системе образования ориентированы не только на обучение, но и на воспитание студентов, их личностное и дальнейшее профессиональное самосовершенствование. Авторы рассматривают различные проекты, нормативно-правовые акты в качестве основы их функционирования, а также направления реализации, предоставляющие студентам максимальные возможности для личностного роста и проявления своих способностей. Анализируются различные проекты, которые реализуются на территории России: конкретизируется их содержание и значимость. Кроме того, изучаются важнейшие инструментальные характеристики, позволяющие включать студентов в инновационную, конкурсную, волонтерскую и иную деятельность. Подчеркивая значимость высокого качества подготовки в вузе будущих специалистов, авторы акцентируют внимание на формировании универсальных компетенций в качестве основы будущей профессиональной компетентности. Подчеркивается, что необходимые умения и навыки наиболее эффективно

закрепляются в процессе практической деятельности и в том пространстве, которое обеспечивает возможности самореализации, поиска интересных и полезных активностей.

Ключевые слова

универсальные компетенции, федеральные образовательные проекты, высшая школа, образовательное пространство, самореализация, профессиональная компетентность, инновационная деятельность

Введение

Современная система высшего образования предоставляет студентам максимум возможностей для реализации своих творческих, учебных, спортивных и иных возможностей. Это способствует достижению целей, которые определены в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования и отражает качественно новое содержание и уровень обучения в вузах. Основой образовательного процесса в высшей школе является ориентация на становление универсальных компетенций, тех умений и навыков, которые необходимы не только в любой профессии, но и в любой сфере жизнедеятельности. Системный подход в изучении различных дисциплин заключается не только в получении необходимых теоретических знаний, но и в их практической апробации. Для этого необходимо создание условий, позволяющих студентам осознавать необходимость формирования тех ключевых компетенций, которые способствуют полноценному обучению будущего специалиста.

Традиционные формы и методы обучения в полной мере не обеспечивают удовлетворение возрастающих образовательных потребностей студентов, формирование необходимых свойств и качеств. В данном контексте целесообразно говорить об интеграции в образование не просто инновационных технологий, а тех инструментов, которые позволяют «входить» в профессию, овладевать необходимыми знаниями и навыками. Это является особенно актуальным в контексте всесторонней государственной поддержки высшего образования, разработки и реализации программ и проектов, способствующих повышению качества обучения, воспитанию будущих специалистов.

Как отмечают различные исследователи (Зеер, 2005; Хуторской, 2023) и подтверждает педагогическая практика (Тарханова, 2018) федеральные образовательные проекты, технологические и научные инициативы в высшей школе являются достаточно эффективным инструментом становления универсальных компетенций, создания условий для развития надпрофессиональных навыков, которые важны для профессиональной деятельности и адаптации к изменениям. Учитывая это, важно определить цель данного исследования – конкретизацию инструментальных характеристик федеральных образовательных проектов, способствующих формированию универсальных компетенций у студентов. При этом объектом является реализация федеральных образовательных проектов, предметом – формирование у студентов универсальных компетенций.

Материалы и методы исследования

В качестве основных задач возможно определить следующее:

1. Актуализировать тематику формирования универсальных компетенций у студентов в вузе;
2. Выявить специфические особенности федеральных образовательных проектов, которые позволяют определить их в качестве инструментов реализации образовательного процесса;
3. Проиллюстрировать на реальных примерах значение федеральных образовательных проектов для высшей школы.

Результаты и обсуждение

База исследований по определенной авторами тематике достаточно обширна и представлена работами отечественных авторов, работающих в различных направлениях. Прежде всего необходимо говорить о фундаментальных работах таких ученых, как А.В. Хуторской, Э.Ф. Зеер, которые являются основателями компетентностного подхода как базы современного образования. Данные работы

актуализируют значимость становления универсальных компетенций не только как образовательных результатов, но и в качестве компонентов целостной профессиональной компетентности будущих специалистов. Компетентностный подход является основой нынешнего образования (Амелькина, 2019) и отражает требования общения к выпускникам вузов в контексте будущей профессиональной деятельности. При вхождении в профессию адаптационный период специалистов минимален, что обусловлено непосредственной необходимостью выполнения трудовых функций. Из чего следует, что адаптационные механизмы, необходимые компетенции важно сформировать уже в вузе.

Опираясь на работы Э.Ф. Зеер (Зеер, 2005) и А.В. Хуторского (Хуторской, 2019; Хуторской, 2023) нужно подчеркнуть, что именно компетенции являются основой становления специалиста, они позволяют объединять теорию и практику, принимать эффективные решения, достигать поставленных целей. Работы таких авторов, как М.С. Амелькина (Амелькина, 2019), И.Ю. Тарханова (Тарханова, 2018), и других исследователей позволяют конкретизировать различные точки зрения на реализацию компетентностного подхода в высшей школе и его значение в современном образовании.

Государственная поддержка высшего образования в РФ на настоящий момент представлена системой федеральных образовательных проектов и программ различной направленности. Данные проекты имеют достаточно дифференцированное содержание и способствуют включению в них студентов всех направлений подготовки. Однако, необходимо подчеркнуть, что реализация указанных проектов не проходит обособленно: они способствуют достижению целей, поставленных в федеральных государственных образовательных стандартах, а именно гармоничному обучению и воспитанию будущих специалистов, становлению у них универсальных и профессиональных компетенций и поэтому включаются в учебный процесс высшей школы.

Безусловно, традиционные формы обучения, такие как лекции, семинары, практикумы в достаточной мере не могут обеспечить становление компетенций, их апробацию и выработку студентами личностно-профессиональной позиции как будущих специалистов. В этой связи необходимо обратиться к работам М.С. Амелькиной (Амелькина, 2019), З.Ш. Магомедовой (Магомедова, 2024), в которых подчеркивается важность интеграции различных образовательных технологий для достижения максимального социального эффекта. Авторы говорят о том, что процесс познания и его ориентация на практику с самого начала обучения в вузе способствуют повышению мотивации у студентов, формируют активную профессиональную позицию, готовность к выполнению трудовых функций. Как отмечают З.Ш. Магомедова и Н.З. Мунгиева, в отечественной практике высшего образования компетентностный подход наиболее ярко проявляется в установлении и закреплении связей между высшими учебными заведениями и учреждениями, предприятиями, организациями–потенциальными работодателями. В этом пространстве студенты одновременно обучаются и получают первичные профессиональные навыки.

Однако, по мнению И.Ю. Тархановой (Тарханова, 2018), регулярных, но не включенных в процесс обучения стажировок, экскурсий, выездов явно недостаточно для формирования и закрепления универсальных компетенций. Интеллектуализация труда, даже физического, интеграция инновационных технологий, активизация цифровых коммуникаций – все это обуславливает необходимость включения в классическое, фундаментальное образование компонентов «включенности» в реальную жизнедеятельность. При этом понятие «компетенция» усложняется и по мнению автора (Тарханова, 2018) включает в себя:

– способность специалиста мобилизовать полученные знания и умения не просто на практике, а для достижения социально значимого результата;

– деятельность, позволяющая реализовывать знания, опыт и ценности в объективно обусловленной действительности, неопределенности, чем, собственно, и является профессиональная деятельность;

– интеграция концептуально значимых, теоретических знаний с полученным личностным, учебным, специальным опытом.

Таким образом, возможно сделать вывод о том, что формирование компетенций требует регулярной, специально организованной, целенаправленной деятельности в учебно-профессиональном

пространстве. Причем, ориентируясь на современные образовательные стандарты, важно говорить о практической направленности обучения: форсайт-сессии, промышленное проектирование, работа в лабораториях заводов и предприятий.

Подобное пространство, как выявляют А.И. Воронин, Ю.И. Ришко и Р.А. Саберов (Воронин, 2025), возможно создать в сфере непосредственной профессиональной деятельности, когда студенты включены одновременно в несколько активностей (учебную, творческую, рабочую, волонтерскую) и на пересечении данных направлений формируются и закрепляются профессиональная готовность, мотивация, универсальные компетенции. Эффективным инструментом обеспечения функционирования указанного пространства И.Н. Карапетова, Л.В. Жабина и И.Б. Андиш (Карапетова, 2025) называют проекты. Причем, речь идет не только об учебной проектной деятельности студентов, но преимущественно – о федеральных образовательных проектах, которые разрабатываются и реализуются в целях государственной поддержки высшего образования, обеспечения его высокого качества и результативности. Федеральные образовательные проекты способствуют не только формированию, но и корректировке содержания универсальных и профессиональных компетенций будущих специалистов под запросы отдельных работодателей, социума в целом. Участие в подобных проектах, как отмечает А.И. Воронин (Воронин, 2025), обеспечивает разработку и реализацию индивидуальных образовательных треков для студентов, их интеграцию в общество, помогает осознать значимость своей деятельности и найти свое предназначение.

Спецификой федеральных образовательных проектов является то, что имея определенную направленность (техническую, естественнонаучную, гуманитарную и пр.), они носят, отчасти комплексный, универсальный характер. Это важно, учитывая современную персонификацию и универсализацию современного высшего образования, когда в общей деятельности каждый студент имеет возможность самореализации, проявления своих способностей, личностного и профессионального самоопределения.

Федеральные образовательные проекты на настоящий момент направлены на модернизацию системы подготовки специалистов, поддержку технологического предпринимательства и создание инфраструктуры для студентов. Государственная политика ориентирована на работу со студентами в контексте обучения, воспитания, становления тех компетенций, которые являются приоритетными не только в конкретной профессии, но и в обществе, в различных видах деятельности. Таким образом, в рамках обучения на одних направлениях и специальностях, участвуя в разнообразных проектах, студенты получают возможность построения индивидуальной образовательной траектории, включаться в актуальные и наиболее интересные активности.

Основным разработчиком и реализатором подобных проектов, инициатив является Министерство образования и науки РФ и в этой связи стратегические государственные цели и задачи реализуются вузами, в том числе и на региональном уровне, на практических, экспериментальных площадках. Основными целями проектов, по мнению Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышевой (Петерсон, 2016) являются не только образовательные, но и общегосударственные, наиболее значимые приоритеты. В контексте того, что федеральные проекты направлены на развитие и совершенствование ключевых сфер жизнедеятельности общества, важно подчеркнуть, что образование также включено в данные направления. Так как высшая школа является основой для обучения высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов, то ее развитию уделяется максимальное внимание.

Учитывая тематику исследования, важно выделить основные инструментальные педагогические характеристики образовательных проектов, которые помогают формировать универсальные компетенции у студентов. Одним из наиболее важных моментов является их интеграция в непосредственный образовательный процесс, когда студенты осознают значимость своего обучения для будущей жизни и профессии. Обычно проектно- программная деятельность направлена на углубление, расширение и практическую апробацию полученных знаний, поэтому становление знаний, умений и компетенций является одним из наиболее важных результатов их реализации.

Еще одной значимой для педагогического процесса инструментальной характеристикой проектов является их конкретная направленность, четкая структурированность и пролонгированная деятельность,

которая включает в себя несколько этапов и конкретные измеримые показатели их эффективности. В качестве наиболее значимых федеральных проектов необходимо определить такие как «Образование», «Университет 2030», «Цифровая образовательная среда», «Наука и университеты», «Передовые инженерные школы». Рассматривая их в качестве педагогических инструментов становления универсальных компетенций, возможно выделить наиболее значимые процессуальные характеристики:

– наличие четкой даты начала, окончания реализации, а, следовательно, – и периода, в течение которого они функционируют. Подобная компонента отражает деятельностно-процессуальный характер проекта, и предоставляет возможность определить его в качестве педагогического инструмента;

– в качестве основных субъектов – исполнителей привлекаются руководители вузов, преподаватели высшей школы с ученым званием, научной степенью. Это необходимо учитывая то, что любые педагогические технологии должны реализовываться преподавателем, имеющим специальное образование и высокую квалификацию;

– поддержка и обучение преподавателей, участвующих в реализации проекта также важны для любого педагогического процесса, так как обеспечивают необходимый уровень профессионализма, педагогического мастерства. Кроме того, высокое качество образования обеспечивается публикационной активностью преподавателя, выступлениями на научных мероприятиях, участием в активностях проекта;

– четко определенная структура проекта, включающая этапы реализации, их сроки, количественные и качественные показатели, анализ которых позволяет оценить эффективность проекта;

– цели каждого проекта, точно так же, как и в педагогической технологии, определяют направления стратегического планирования их достижения, конкретизируют необходимые ресурсы. Активизация механизма целеполагания – одно из важнейших условий грамотной разработки образовательного проекта, определения масштабов его реализации (федеральный, региональный, вузовский).

О.В. Грузинова (Грузинова, 2024) проводит аналогию стратегического планирования образовательных программ и инициатив с педагогическим проектированием, построением индивидуальных траекторий обучения и развития каждого студента. Как каждый проект разрабатывается с учетом отраслевой направленности (технической, естественнонаучной, гуманитарной и пр.), так и индивидуальная траектория студента учитывает не только направление его подготовки, но и уровень первоначальной подготовки, динамику образовательных результатов, учебную мотивацию. Также участие в проектах позволяет планировать долгосрочные жизненные перспективы не только в направлении профессионального самоопределения, но и становления личностной позиции, формирования целостной картины мира.

Для того, чтобы проиллюстрировать, какие компетенции возможно сформировать у студентов в ходе их участия в федеральных образовательных проектах, необходимо рассмотреть несколько проектов, определить их специфику с точки зрения интеграции в образовательный процесс.

Одним из наиболее ярких примеров реализации федеральной программы поддержки университетов возможно определить направление «Приоритет-2030», которое ориентировано на достижение стратегических государственных задач, направленные на трансформацию образовательного пространства, чтобы выпускники могли добиваться успеха в современном мире. Один из проектов направления – «Успех и самостоятельность человека в меняющемся мире» (НИУ ВШЭ). Проект включает в себя ряд подпроектов и программ, которые способствуют развитию предпринимательских способностей. При этом для участия в данном проекте студентам необходимо обладать сформированными первичными знаниями по основам экономике, предпринимательству, которые в дальнейшем расширяются за счет разработки бизнес-проектов, участия в студенческих инициативах, взаимодействия вуза и коммерческого сектора.

Рассматривая универсальные компетенции, которые могут быть сформированы в ходе реализации данного проекта, важно говорить о коммуникативных навыках, общей экономической грамотности студентов, аналитических и проектно-прогностических компетенциях.

Т.С. Мачкарина (Мачкарина, 2022), рассматривая в своей работе федеральный проект «Образование» (Паспорт национального проекта «Образование», 2018), называет его начальным этапом реализации индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося еще на этапе школы. В дальнейшем, участвуя в любом из изучаемых в работе, либо в иных образовательных проектах обучающийся формирует свой «набор» компетенций, ставит цели обучения в соответствии со своими образовательными потребностями, а также оценивает уже имеющиеся личностные и учебные ресурсы, планирует их активизацию и развитие в контексте повышения образовательного потенциала. Это подчеркивается в исследовании П.П. Иванова и Г.М. Парникова (Иванов, 2022), которые отмечают, что главными особенностями данного проекта являются масштабность и долгосрочность. Это подтверждает педагогическую целесообразность реализации, так как формирование компетенций является процессом длительным, требующим первичной, контрольной и итоговой диагностик, а в указанных проектах оценка эффективности реализуется посредством ряда мониторингов, контрольных срезов, создания реальных, социально значимых продуктов.

Одним из важнейших смежных проектов является «Создание цифровой образовательной среды» (Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды, 2019), в котором в основных результатах прописано не только становление цифровой грамотности у школьников и студентов, но и формирование необходимых универсальных компетенций, которые позволят развиваться в различных направлениях профессиональной деятельности. При этом, несмотря на отраслевую направленность (естественнонаучную, точную), всем исследуемым проектам присуща единая главнейшая характеристика – универсальность, которая ориентирует их на формирование одновременно и универсальных, и профессиональных компетенций.

Как мы видим из анализа содержания данных проектов, важнейшими их инструментальными характеристиками выступают универсальность и междисциплинарность. Они помогают включать в их реализацию студентов различных направлений подготовки. Участвуя в практиках, стажировках, лабораторной, опытной деятельности на предприятиях, в компаниях, студенты получают уникальный опыт вхождения в профессию с возможностью проявить себя в качестве специалиста.

Еще одной значимой образовательной инициативой возможно назвать «Передовые инженерные школы» – достаточно интенсивно развивающийся педагогический инструмент подготовки инженерных кадров в вузах. Данный проект позволяет совершенствовать коммуникативные, проектные и одновременно, узкопрофессиональные компетенции студентам, которые в нем участвуют. Взаимодействие вуза и научно-исследовательских лабораторий, промышленных предприятий, технологических компаний создает уникальное пространство не только для развития и обучения студентов, но и для создания реальных научно-производственных стартапов, интеллектуальных продуктов, имеющих определенную пользу, социальный эффект. «Передовые инженерные школы» изначально были разработаны в качестве компонента проекта «Молодежь и дети», но несколько позже были интегрированы непосредственно в вузовское образовательное пространство.

И, наконец, большой интерес представляют собой иные проекты, входящие в другой, равный по масштабу и длительности «Образованию» сегмент: к примеру, проект «Приоритет-2030» (Постановление Правительства РФ, 2021), имеющий тесную смысловую и последовательную связь с предыдущими («Национальные студенческие инициативы», «Форсайт-сессии» и пр.). В основной трек программы вошли 87 вузов из 36 регионов страны. Топ регионов с наибольшей представленностью в основном треке «Приоритета»: Томская область, республики Татарстан и Башкортостан, Самарская, Ростовская, Нижегородская и Белгородская области. Спецификой проекта является междисциплинарная направленность, интеграция различных наук в реальную практическую деятельность. Создавая творческие, интеллектуальные продукты (научно-технические разработки, работая опытных станциях, в лабораториях) студенты достигают результатов, которые реально полезны в обществе.

Т.В. Пащенко (Универсальные компетенции, 2023), подчеркивая масштабность проекта и функцию интеграции высшего образования в деятельность социума, а не наоборот, говорит о необходимости предварительной диагностики социальной ситуации, а в контексте высшего образования – о педагогической диагностике, на основании которой возможно определять целевые ориентиры в разработке и дальнейшей реализации проекта. Она считает необходимым построение «первичного информационного ландшафта» (Универсальные компетенции, 2023) и лишь затем определение «архитектуры стратегического планирования (Универсальные компетенции, 2023), либо определенных педагогических технологий.

В свою очередь П.Д. Гаджиева, Р.В. Раджабова (Гаджиева, 2020) подчеркивают важность того, что в пространстве данных проектов интегрированы различные формы и методы работы, а также такая важная характеристика, как связь с практикой: практически все программные продукты ориентированы на достижение социально полезных результатов (создание препарата, проведение опытных испытаний, разработка технологии и пр.).

Указанные проекты, несмотря на естественнонаучную специфику – приоритет точных, инженерных дисциплин, позволяют формировать универсальные, социокультурные, личностные компетенции у студентов, совершенствовать коммуникативные навыки. Это обусловлено тем, что мероприятия проектов проводятся в различных форматах, во многих регионах с участием студентов, преподавателей, ведущих лидеров государства и конечно же, для достижения поставленных целей: обучения, трудоустройства и дальнейшего карьерного роста студентам необходимо совершенствоваться.

Подобных проектов в Российской Федерации на настоящий момент реализуется немало: они актуальны, востребованы, имеют не столько учебное, столько государственное стратегическое значение. Поэтому преподавателям необходимо определять методику и наиболее эффективные инструменты их использования для формирования у студентов универсальных компетенций. (Гаджиева, 2020; Гаджиева, 2019; Мухидинов, 2020).

Заключение

В контексте поставленных целей были определены те характеристики, которые позволяют рассматривать подобные проекты в качестве инструментария формирования универсальных компетенций студентов как будущих специалистов. В качестве основных были определены масштабность, универсальность, длительность, междисциплинарность и направленность на реальную пользу для социума.

Такие проекты как «Образование», «Создание цифровой образовательной среды», «Приоритет 2030» позволяют обеспечить участие максимального количества студентов в их реализации, обеспечить международную и межрегиональную коммуникацию. Наиболее значимым является то, что в их программных документах в качестве основных результатов обозначено становление универсальных и профессиональных компетенций у студентов, как будущих квалифицированных конкурентоспособных специалистов, так как данные проекты являются частью не только образовательной, но и социальной, экономической политики российского государства.

При рассмотрении нескольких конкретных проектов были выделены содержательные компоненты, которые позволяют определять их как эффективное средство обучения и воспитания студентов, введения их в профессию, повышения учебной и профессиональной мотивации: социальная значимость, интересный контент коммуникации, федеральная география реализации (возможности стажировок, поездок).

Авторы определили, что указанные образовательные проекты имеют общие с педагогическим инструментарием компоненты и поэтому являются эффективным пространством, в котором реализуется обучение и воспитание студентов.

Проанализировав использованные источники литературы, возможно прийти к выводу о том, что участие студентов и преподавателей вузов в современных образовательных проектах становится не

столь инновационным педагогическим приемом, сколько объективно заданным условием обеспечения высокого уровня подготовки квалифицированных специалистов.

Список литературы

1. Амелькина М.С. Компетентностный подход: новый виток развития отечественного образования // Управление образованием: теория и практика. 2019. Т. 9. № 2 (34). С. 47-59.
2. Воронин А.И., Ришко Ю.И., Саберов Р.А., Фильченкова И.Ф. Новая модель уровней высшего образования: принципы проектирования // Вестник Мининского университета. 2025. Т. 13. № 1. Статья 3.
3. Гаджиева П.Д., Раджабова Р.В. Реализация потенциала интерактивных технологий в формировании универсальных компетенций студентов // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 118-120.
4. Гаджиева П.Д., Раджабова Р.В., Хайрулаева А.З. Реализация возможностей проектной технологии в развитии универсальных компетенций у студентов // МНКО. 2020. № 5 (84). С. 221-223.
5. Грузинова В.О. Проблемы управления проектами стратегического развития образовательных организаций высшего образования на примере государственной программы «Приоритет-2030» и федерального проекта «Передовые инженерные школы» // Прогрессивная экономика. 2024. № 6. С. 127-145.
6. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3 (33). С. 27-40.
7. Иванов П.П., Парникова Г.М. Университет 360: образовательное брокерство и трансфер неформального образования // Высшее образование сегодня. 2022. № 5-6. С. 2-7.
8. Карапетова И.Н., Жабина Л.В., Андиш И.Б. Технология проектов в развитии универсальных и исследовательских компетенций при обучении иностранному языку для студентов неязыковых вузов // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. № 1. Статья 49PDMN125.
9. Магомедова З.Ш., Мунгиева Н.З. Формирование универсальных компетенций студентов средствами проектной деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 6. Статья 87PDMN624.
10. Мачкарина Т.С. Перспективы национального проекта «Образование» в разрезе федерального проекта «Цифровая образовательная среда» // Умная цифровая экономика. 2022. Т. 2. № 4. С. 71-74.
11. Мухидинов М. Г., Магомедов А. М., Магомедов Г. А. Технология реализации проектного подхода // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 315-316.
12. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 02.12.2019 № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» (зарегистрирован Минюстом России 24.12.2019, регистрационный № 56962; официально опубликован 25.12.2019) // garant.ru. 2019.
13. Паспорт национального проекта «Образование»: утверждён президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16 // garant.ru. 2018.
14. Петерсон Л. Г., Кубышева М. А. Деятельностный и системно-деятельностный подходы: методология и практика реализации // Пермский педагогический журнал. 2016. № 8. С. 11-20.
15. Постановление Правительства РФ от 13.05.2021 № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства "Приоритет-2030"» // garant.ru. 2021.
16. Тарханова И. Ю. Формирование универсальных компетенций обучающихся средствами университетской среды // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 3. С. 123-128.
17. Универсальные компетенции в российских университетах. Приоритет 2030. Под ред. Т.В. Пащенко. Москва: Эгитас, 2023. 249 с.
18. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2008. 256 с.

19. Хуторской А.В. Эйдос-педагогика. Образование как самореализация. Москва: Эйдос, 2023. 67 с.

Federal educational projects as a tool for forming universal competencies in students

Elena V. Andreeva
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Socio-Cultural Service and Tourism at the Institute of Languages and Culture of the Peoples
North-East of the Russian Federation
M.K. Ammosov Northeastern Federal University
Yakutsk, Russia
Klio_e@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Elena S. Voronova
Senior Lecturer
Siberian State University of Water Transport
Novosibirsk, Russia
nezabudddka@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Yuri A. Moroz
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Sevastopol State University
Sevastopol, Russia
yuriy_moros@mail.ru
ORCID 0000-0002-4736-1159

Received 01.04.2026
Accepted 26.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 378
DOI 10.25726/f4900-8990-5100-b
EDN KYVSFG
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The paper examines the features of the implementation of federal educational projects in higher education institutions in the context of developing the necessary knowledge, skills and abilities in students. Modern state programs and projects in the education system are focused not only on training, but also on the education of students, their personal and further professional self-improvement. The authors consider various projects, regulatory legal acts as the basis for their functioning, as well as the implementation areas that provide students with maximum opportunities for personal growth and manifestation of their abilities. Various projects that are being implemented in Russia are analyzed: their content and significance are specified. In addition, the most important instrumental characteristics are studied, which allow students to be included in innovative, competitive, volunteer, and other activities. Emphasizing the importance of high-quality training for future specialists at universities, the authors focus on the formation of universal competencies as the basis for future

professional competence. It is emphasized that the necessary skills and abilities are most effectively acquired through practical activities and in an environment that provides opportunities for self-realization and engaging in interesting and useful activities.

Keywords

universal competencies, federal educational projects, higher education, educational environment, self-realization, professional competence, innovative activities

References

1. Amelkina M.S. Competence-based approach: a new round of development of Russian education // Education Management: Theory and Practice. 2019. Vol. 9. № 2 (34). pp. 47-59.
2. Voronin A.I., Rishko Yu.I., Saberov R.A., Filchenkova I.F. New model of higher education levels: design principles // Minin University Bulletin. 2025. Vol. 13. № 1. Article 3.
3. Gadzhieva P.D., Radzhabova R.V. Realizing the potential of interactive technologies in forming students' universal competencies // The World of Science, Culture and Education. 2019. № 5 (78). pp. 118-120.
4. Gadzhieva P.D., Radzhabova R.V., Khairulaeva A.Z. Implementation of the possibilities of project technology in the development of universal competencies among students // World of Science, Culture, and Education. 2020. № 5 (84). pp. 221-223.
5. Gruzinova V.O. Problems of strategic development project management of higher education organizations on the example of the state program «Priority-2030» and the Federal project «Advanced engineering schools» // Progressive Economy. 2024. № 6. pp. 127-145.
6. Zeer E.F. Competence-based approach to education // Education and Science. 2005. № 3 (33). pp. 27-40.
7. Ivanov P.P., Parnikova G.M. University 360: educational brokerage and transfer of informal education // Higher Education Today. 2022. № 5-6. pp. 2-7.
8. Karapetova I.N., Zhabina L.V., Andish I.B. Project technology in the development of universal and research competencies in teaching a foreign language to students of non-linguistic universities // World of Science: Pedagogy and Psychology. 2025. Vol. 13. № 1. Article 49PDMN125.
9. Magomedova Z.Sh., Mungieva N.Z. Formation of universal competencies of students by means of project activity // World of Science: Pedagogy and Psychology. 2024. Vol. 12. № 6. Article 87PDMN624.
10. Machkarina T.S. Prospects of the national project «Education» in the context of the Federal project «Digital Educational Environment» // Smart Digital Economy. 2022. Vol. 2. № 4. pp. 71-74.
11. Mukhidinov M.G., Magomedov A.M., Magomedov G.A. Technology of Implementation of the project approach // The World of Science, Culture and Education. 2020. № 3 (82). pp. 315-316.
12. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation № 649 of 2 December 2019, On Approval of the Target Model of the Digital Educational Environment (registered by the Ministry of Justice of Russia on 24 December 2019, registration № 56962; officially published on 25 December 2019) // garant.ru. 2019.
13. Passport of the National Project Education, approved by the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and National Projects, protocol № 16 dated December 24, 2018 // garant.ru. 2018.
14. Peterson L.G., Kubysheva M.A. Activity-based and system-activity-based approaches: methodology and implementation practice // Perm Pedagogical Journal. 2016. № 8. pp. 11-20.
15. Decree of the Government of the Russian Federation dated 13.05.2021 № 729 «On measures for implementing the strategic academic leadership program "Priority-2030"» // garant.ru. 2021.
16. Tarkhanova I.Yu. Formation of students' universal competencies by means of the university environment // Kostroma State University Bulletin. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2018. Vol. 24. № 3. pp. 123-128.
17. Universal competencies in Russian universities: priority 2030. Ed. by T.V. Pashchenko. Moscow: Egitas, 2023. 249 p.

18. Khutorskoy A.V. Pedagogical innovation: a textbook for students of higher educational institutions. Moscow: Academy, 2008. 256 p.
19. Khutorskoy A.V. Eidos pedagogy. Education as self-realization. Moscow: Eidos, 2023. 67 p.

Педагогические условия формирования профессиональной готовности студентов вуза к развитию эмоционального интеллекта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Алина Алановна Атарова
Специалист-эксперт
Сургутский государственный университет
Сургут, Россия
atarovaa@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Галина Алексеевна Степанова
Доктор педагогических наук, профессор
Сургутский государственный педагогический университет
Сургут, Россия
g_stepanova53@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.04.2026
Принята 25.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 378
DOI 10.25726/a1270-7543-0722-n
EDN BEVSTP
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Актуальность статьи определена растущими требованиями к подготовке специалистов в общеобразовательных и специальных школах к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в их профессиональной работе, разработке и применении новых методов работы с особенными детьми. Ключевым аспектом в системе высшего образования является внедрение педагогических условий, способствующие профессиональной готовности студентов вузов при работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Изучение исследований ученых позволяет подробно раскрыть объем данной проблемы. «Культурно-историческая» концепция заложила основы психолого-педагогической диагностики, коррекции, обучения и развития детей с ОВЗ, основы теории «системной динамической локализации» высших психических функций (ВПФ) являлась основополагающей концепцией в современной нейропсихологии, метод изучения ребёнка в деятельности в естественных условиях или «метод наблюдения» включал в себя анализ деятельности ребенка через специальные задания (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Ф Лазурской). Цель статьи заключается в теоретическом обосновании профессиональной готовности студентов вуза, как основного элемента формирования их профессиональных навыков работы с обучающимися с ОВЗ и развития их эмоциональной сферы в современных условиях совершенствования образования. Авторами раскрыты педагогические условия, способствующие формированию профессиональной готовности студента, которые включают в себя: внедрение в деятельность педагогов-предметников индивидуальной карты динамики IE детей с ОВЗ, проведение воркшопов для педагогов по работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и интерпретации результатов тренинга «Интуитивное искусство в преодолении стресс-реакции», разработка методического сопровождения для обучения студентов вузов навыкам формирования эмоционального интеллекта у обучающихся с ОВЗ. Статья предназначена для

педагогов, нейропсихологов, клинических психологов, специалистов и исследователей в сфере образования общей и коррекционной педагогики.

Ключевые слова

педагогические условия, формирование профессиональной готовности студентов вуза, развитие эмоционального интеллекта, обучающиеся с ОВЗ.

Введение

На сегодняшний день в системе высшего образования происходят значительные перемены в области коррекционной педагогики, которая включает в себя современные подходы к обучению детей с особыми образовательными потребностями (обучающиеся с ОВЗ). Недостаточная сформированность готовности педагогов к инклюзивному образованию детей с ОВЗ обусловлена отсутствием системного и всеобъемлющего подхода к решению этой проблемы в рамках профессионального образования будущих педагогов. Готовность к педагогической деятельности – это динамический процесс, успех и удовлетворенность в котором зависят от слаженной работы образовательной системы и профессионально значимых качеств личности (Демчук, 2017).

Необходимым в данной сфере является качественная система профессиональной подготовки будущих и действующих педагогов. Об этом говорит Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.12.2025) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2026). В соответствии со статьей 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, инвалидами (детьми-инвалидами), обучающиеся с ОВЗ имеют право получать образование в любом образовательном учреждении». Исходя Федерального закона, каждому педагогу необходимо обладать профессиональными подходами при работе с данной категорией детей – организовывать специальные групповые занятия для работы, индивидуализировать подход к таким детям, а также уметь разрабатывать и применять адаптированную образовательную программу.

С учетом современных изменений в законодательстве перед государством стоит задача: усилить подготовку будущих педагогов в сфере работы с детьми, нуждающимися в особой педагогической поддержке. В данном случае – развитие компетенций, углубление знаний и навыков, совершенствование профессионального мастерства педагогов является ключевым аспектом для успешного результата. Акцентировать внимание стоит на очных практических занятиях для педагогов.

Приоритетная задача современной педагогики: профессиональная подготовка высококвалифицированных специалистов по работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Как следствие, актуальным является необходимость организации практико-ориентированных мероприятий в вузах для студентов педагогического образования по работе с детьми с ОВЗ.

Множество исследований касающихся профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях дают возможность повысить уровень квалификации будущих педагогов и действующих педагогов не только в обучении детей с ОВЗ, но и в развитии их эмоционального интеллекта (далее EI).

Отечественные исследователи данной проблемы, такие как О.Г. Грибукова и Н.Э. Касаткина считали, что измерить уровень готовности студентов вуза необходимо с помощью разработанной анкеты (Грибукова, 2019). По итогам заполнения анкеты определялся уровень готовности к работе с детьми ОВЗ, который мог быть классифицирован как «высокий», «средний» или «низкий». Впоследствии, исследователи Д.Ю. Соловьёва и М.А. Сарапулова выступили с инициативой внедрения педагогической модели для оценки готовности студентов высших учебных заведений к взаимодействию с данной категорией детей. Создание этой модели стало значимым достижением в процессе совершенствования образовательных программ и подготовки будущих специалистов (Демчук, 2017).

Несмотря на большое количество исследований в данной сфере, остаются нерешенные задачи, такие как организация работы детей с ОВЗ с нормативированными детьми и корректная работа педагога

с каждой категорией детей ОВЗ в средних общеобразовательных и специальных учреждениях, уровень их профессиональной готовности.

Целью данной работы является анализ педагогических условий и их определяющих характеристик, которые формируют профессиональную компетентность студентов (будущих педагогов) в области развития EI у обучающихся с особыми образовательными потребностями. Данная статья направлена на ликвидацию пробелов в рамках теоретического обоснования и практической реализации мероприятий по формированию готовности студентов вузов для эффективной работы по развитию EI у детей с особыми образовательными потребностями.

Материалы и методы исследования

Для эффективной подготовки студентов вуза к развитию EI обучающихся с ОВЗ, важно обозначить педагогические условия, которые, по нашему мнению, подходят для реализации обсуждаемого процесса.

Первое педагогическое условие «Внедрение в деятельность педагогов-предметников индивидуальной карты динамики EI детей с ОВЗ».

Многочисленные исследования ученых, включая отечественных психологов и педагогов, таких как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Ф Лазурский, подтверждают, что эмоциональный интеллект ребенка имеет определяющее значение для его полноценного развития в 80% случаев. В большинстве ситуаций у детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдается нарушение не только развития познавательного интеллекта (восприятие, запоминание, мышление, воображение), но и эмоционального (самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия, социальные навыки).

Е.А. Халилова и Л.В. Артищева рассматривали EI, как «способность эффективно разбираться в эмоциональной сфере человеческой жизни: понимать эмоции и эмоциональную подоплеку отношений, использовать свои эмоции для решения задач, связанных с отношениями и мотивацией» (Халилова, 2020).

Отметим, что для развития эмоционального интеллекта детей с ОВЗ необходимо включать в деятельность педагогов-предметников психолого-педагогическое сопровождение. В данном случае, в процесс психолого-педагогического сопровождения подключаются не только психологи, классный руководитель, но и учителя-предметники, так как ребенку с ОВЗ необходим индивидуализированный подход и помощь со стороны каждого педагога.

В связи с гуманизацией образования и индивидуального подхода к каждому ребенку, существует также ряд проблем, которые препятствуют успешности реализации интегрированного обучения:

– низкая компетентность педагогов и родителей в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями. В большинстве случаев, состояние ребенка с ОВЗ может ухудшиться (при условии отсутствия полноценной работы над его состоянием), а координировать это состояние специалистам и родителям, как задача, усложняется;

– недостаточная координация действий специалистов, участвующих в реализации комплексного обучения.

Е.И. Казакова считала, что для успешности сопровождения специалистов и развития детей с ОВЗ, необходимо вести специальную «карту динамики эмоционального интеллекта детей с ОВЗ», где будут фиксироваться все результаты работы специалиста с ребенком, имеющим особенности развития (Казакова, 2009).

Для специалистов, занимающихся с детьми с особыми образовательными потребностями, требуется выстроить работу на следующих принципах:

1. Непрерывность: обеспечение последовательного и всестороннего сопровождения обучающихся на всех этапах образовательного пути достигается благодаря интеграции психолого-педагогической поддержки.

2. Системность: эффективность и значимость оказываемой поддержки обусловлены ее комплексным характером и охватом разнообразных аспектов жизни обучающегося, включая семейный

контекст, организацию образовательного пространства, процессы обучения и воспитания, межличностное взаимодействие, а также развитие самосознания и личностного потенциала.

Данные принципы специалистов и педагогов-предметников, которые работают с детьми с ОВЗ для развития их EI, помогают обеспечить ведение индивидуальной карты динамики эмоционального интеллекта детей с ОВЗ. Опираясь на данные принципы, Д.Е. Шевелева утверждала, что обязательное психолого-педагогическое сопровождение включает в себя создание оптимальной педагогической, психологической, социальной поддержки.

Акцентируют внимание на индивидуальной карте динамики кандидат педагогических наук Е.В. Резникова и учитель-дефектолог Е.С. Будникова (Резникова, 2018). Они считали, что в деятельности учителя занимает значимое место мониторинг динамики обученности учащихся, в том числе и учеников с ОВЗ (Лурия, 2019). Как и при освоении образовательной программы, следует проводить мониторинг и эмоционального развития учащегося. Фиксируя результаты развития, мы определяем уровень коммуникативных и творческих способностей ребенка при развитии EI (Лурия, 2019).

Необходимо отметить, что индивидуальная карта динамики является элементом психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Ученые А.Н. Магомедова, А.Х. Асланбекова и Т.Г. Гаджимагомедова в работе «Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы» определили формы работы, которые необходимы для сопровождения детей с особенностями развития (Казакова, 2009). Авторы ссылаются на мнения ученых И.А. Ларионовой, Е. Павличенко, Е.М. Филаковой, которые утверждают, что к одной из форм работ специалиста по работе с данной категорией детей является регулярный мониторинг образовательного процесса обучающихся с ОВЗ при их вовлечении в разнообразные виды учебной и внеурочной деятельности (Казакова, 2009).

Далее, исходя из исследований ученых, мы выделили наиболее эффективные формы работы по реализации эффективного сопровождения детей с ОВЗ, на наш взгляд:

1. Систематический мониторинг прогресса в освоении учебных навыков посредством ведения индивидуальных карт наблюдений.
2. Постоянный учет и анализ изменений в уровне сформированности учебных компетенций учащихся.
3. Регулярное документирование траектории развития учебных навыков каждого обучающегося.

Индивидуальная карта динамики эмоционального интеллекта детей с ОВЗ определяется как инструмент для мониторинга, документирования прогресса в развитии эмоционального интеллекта и своевременного внесения корректировок.

Цель карты: организация поддержки педагогических кадров в обеспечении индивидуализированного образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями с учетом их личных особенностей. Карта служит инструментом для объективной фиксации динамики развития эмоционального интеллекта у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности, после интервенций в виде специализированных упражнений, занятий и тренингов.

Основные функции данной карты включают:

– раннее обнаружение и предотвращение потенциальных трудностей в освоении учебного материала и формировании эмоционального интеллекта у обучающихся, а также систематический мониторинг их прогресса на протяжении учебного года;
– проведение динамической диагностики, позволяющей оценить текущий уровень развития обучающегося и его потенциальные возможности;
– создание специальных условий обучения обучающихся с ОВЗ.

Индивидуальная карта динамики эмоционального интеллекта детей с ОВЗ должна включать в себя:

– мониторинг уровня развития эмоционального интеллекта обучающихся (разбитый на секции для каждого преподавателя), включающий заключения, выводы и рекомендации относительно развития ребенка;

– опросный лист для учителя по конкретному предмету (при необходимости);

– другие дополнительные (для учителя-предметника) документы для отслеживания прогресса обучающихся.

Результаты и обсуждение

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод, что индивидуальная карта динамики эмоционального интеллекта детей с ОВЗ помогает будущим педагогам (студентам вузов) повышать уровень эмоционального интеллекта детей с особенностями развития. Если у детей с особыми образовательными потребностями эмоциональный интеллект будет хорошо развит, это приведет к улучшению качества жизни ребенка: сможет принимать решения самостоятельно, станет более аналитичным в отношении своих действий, будет способен адекватно воспринимать критику со стороны других людей. Уровень самоконтроля поведения увеличится, появится чувство эмпатии как важная черта характера. В целом, адаптивные способности учащихся с особыми образовательными потребностями значительно улучшатся, способствуя гармоничному развитию личности.

Таблица 1. Индивидуальная карта динамики эмоционального интеллекта детей с ОВЗ

	Период учебного года			
Критерии уровня развития ЭИ	I четверть (от 0-10 б.)	II четверть (от 0-10 б.)	III четверть (от 0-10 б.)	IV четверть (от 0-10 б.)
Эмоциональная лабильность, препятствующая оптимальному усвоению материала на уроках				
Диалог без барьеров с наставником				
Учебная активность и продуктивность				
Эмоциональное благополучие на уроках, стимулирующее познавательную активность				
Темп умственной деятельности				
Неравномерность, скачки в деятельности, спад работоспособности: резкая возбудимость/вялость				
Проблемы с длительной концентрацией и целенаправленной				

работой в темпе класса				
Отсутствует навык завершения начатых задач				
Низкая активность на уроке, частые отвлечения, быстрая утомляемость				
Проявляется ненадлежащее поведение при столкновении с препятствиями				

Второе педагогическое условие «Проведение воркшопов для педагогов по работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и интерпретации результатов тренинга «Интуитивное искусство в преодолении стресс-реакции». Для готовности педагогов к развитию EI обучающихся с ОВЗ, мы определили необходимость проведения воркшопов на данную тему. Цель данных семинаров заключается в выполнении практических заданий по развитию EI обучающихся с ОВЗ.

Актуальными психологическими упражнениями по развитию EI является «интуитивное рисование» – арт-терапевтические упражнения. Именно такие упражнения должен иметь в запасе педагог, работающий с обучающимися с ОВЗ. Рассмотрим, чем педагогам будут полезны семинары-практикумы.

Семинары и семинары-практикумы остаются наиболее эффективной формой получения знаний, умений, навыков и применения практического опыта. К.Ю. Белая, Л.М. Волобуева, Л.М. Денякина, Е.В. Коротаева, Т.П. Колодяжная, Е.П. Милашевич, Л.В. Поздняк рассматривали семинары-практикумы как наиболее эффективные формы методической работы. Семинары-практикумы являются высокоэффективным инструментом методической работы с педагогическим составом. Их ценность заключается в предоставлении возможности для углубленного и системного анализа рассматриваемых проблем, а также для непосредственного подкрепления теоретических положений практическими кейсами и примерами.

При проведении семинаров-практикумов для педагогов, которые работают с детьми с ограниченными возможностями здоровья, используются арт-терапевтические упражнения, которые направлены на решение психологических проблем детей с ОВЗ через творчество. Основоположником арт-терапии являлся А. Хилл. При обучении своих пациентов рисованию, он заключил, что при творческой работе им легче было переносить боль физическую и душевную. Также и педагог, работающий с детьми, которые имеют ограниченные возможности здоровья, будет для них «врачом», если освоит некоторые упражнения и будет проводить такие упражнения со своими обучающимися (Атарова, 2023).

М.В. Дорогова, специалист коррекционной педагогики являлась авторам семинара практикума для педагогов «Каждый ребенок имеет право на понимание». Данный тренинг позволяет учителям, работающим с детьми ОВЗ, повысить их профессиональную компетентность при наборе в «профессиональную копилку» новых практик и методик преподавания (Дорогова, 2019).

Проведение данного тренинга решает следующие задачи: содействовать эмоциональной подготовке учителей к работе с детьми с ОВЗ; повысить заинтересованность учителей в своей работе; ориентировать на командное взаимодействие учителей. Смысл заключается в том, что сами педагоги встают на место своих учеников, выполняя определенные упражнения. Тренинг помогает педагогам понимать эмоциональное состояние своих учеников, подбирать необходимые упражнения, проводить их

на высоком уровне, что будет способствовать повышению уровня развития «особенных» детей (Магомедова, 2023).

Задачи воркшопов для студентов и педагогов по работе с детьми с ОВЗ:

– обучение методам педагогической работы, направленным на развитие коммуникативных и творческих навыков у детей с ОВЗ, что, в первую очередь, способствует формированию их эмоционального интеллекта.

– проведение воркшопов помогает студентам и педагогам наиболее точно понять работу с детьми с ОВЗ, осуществлять оценку их психофизиологических параметров и актуального уровня сформированности компетенций;

– оценка эффективности разработанных творческих заданий для последующего использования в образовательном процессе с обучающимися.

При проведении данного тренинга учитель выступает в качестве самого обучающегося. Такая необходимость заключается в том, чтобы поставить педагога на место своего обучающегося, так как сам педагог должен понимать, на чем следует акцентировать внимание при проведении занятия. На основании разработанных воркшопов специалистами мы разработали эффективный тренинг для развития эмоционального интеллекта обучающихся с ОВЗ «Интуитивное рисование в преодолении стресса». Цель данного тренинга – повышение профессионального уровня педагогов в области развития эмоционального интеллекта учащихся с ограниченными возможностями здоровья через участие в мастер-классе и активное вовлечение в творческую деятельность. Задачи тренинга:

1. образовательная – ознакомить педагогов с новыми творческими техниками по развитию EI детей с ОВЗ;
2. развивающая – погрузить в атмосферу творчества для раскрытия потенциала педагогов, стимулировать индивидуальность и развивать креативность;
3. воспитательная – вызвать интерес к предложенной методике.

Арт-терапевтические тренинги помогают:

– снизить уровень стресса;

– изменить нерациональные поведенческие модели;

– решить возникающие проблемы.

Можно сделать вывод, что необходимо проводить данные тренинги в системе. Это поможет педагогам в снятии стресса, эмоциональной разгрузке, обучению некоторым арт-терапевтическим тренингам по работе с обучающимися с ОВЗ.

Третье педагогическое условие – разработка учебно-методического обеспечения процесса формирования профессиональной готовности студентов вуза к развитию эмоционального интеллекта обучающихся с ОВЗ. Учитывая особенности каждого ребенка с ОВЗ, необходимо в соответствии с данными особенностями составить подходящую коррекционно-развивающую программу. Однако именно это часто вызывает затруднения у будущих учителей. Для студентов вузов в этом может помочь методическое пособие, в котором будут рассмотрены особенности каждой группы детей с ОВЗ и структура составления коррекционно-развивающей программы. Данное условие необходимо для организации эффективной работы студентов с учащимися с ОВЗ по развитию их EI.

Эффективность коррекционно-развивающей программы подтверждают работы Л.С. Выготского: «К психологии и педагогике детской дефективности» (Выготский, 1924), «Дефект и сверхкомпенсация», «Основные проблемы современной дефектологии». В основе концепции аномального развития, разработанной учёным, лежит фундаментальное утверждение о решающей роли социального фактора в формировании высших психических функций (Богорад, 2017). Выготский в своих исследованиях неустанно доказывал, что именно социальное взаимодействие, и в особенности целенаправленное педагогическое воздействие, является неисчерпаемым двигателем для развития этих функций, как при типичном, так и при атипичном ходе развития ребенка.

Новизна разработанного нами методического пособия заключается в дополнении имеющихся и разработке новых подходов для студентов по работе с детьми с особенностями развития. Методическое

пособие ориентировано на рассмотрение новых практик преподавания по развитию EI и описанных рекомендаций по проектированию коррекционно-развивающей программы развития для детей с ОВЗ.

Перед нами стояла задача разработать учебно-методическое обеспечение для педагогов, которое будет являться методической поддержкой при разработке и организации практических занятий педагогами для обучающихся с ОВЗ. Содержание методического пособия включает следующие основные разделы:

I. Раздел 1. Нормативно-правовые основы организации работы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, включающий подразделы:

- Законодательные, ведомственные и нормативные документы.
- Особенности нозологии категорий детей статуса «ОВЗ».
- О реализации семинаров-практикумов для студентов по развитию EI обучающихся с ОВЗ.

II. Раздел 2. Применение терапевтических техник развития EI детей с ограниченными возможностями здоровья, включающий подразделы:

- Арт-терапевтические упражнения, как способ гармонизации психического состояния ребенка.
- Практики развития коммуникации среди учащихся с ОВЗ.
- План составления коррекционно-развивающей программы.

На наш взгляд, учебно-методическое обеспечение должно включать именно данные разделы для эффективной подготовки будущих педагогов. При разработке методическое обеспечения для педагогов мы опирались на работы Шеманова А.Ю., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Борисова Н.В., Брушлинский И.М., Ефремова Н.М., Бурдина Я.Ю., Усова А.П., Левшина Т.В., Медведева Т.П., Шаргородская Л.В., Карпенкова И.В., Золина М.В., Ростовцева Н.А., Лысова Т.А., Рыбина И.В., Еременко Ю., которые являлись авторами методических рекомендаций «Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», П.Л. Богорад, О.В. Загуменной, А.В. Хаустова «Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие». Рассмотрим каждый раздел более подробно (Дорогова, 2019; Дрешер, 2017; Резникова, 2018; Сарапулова, 2017; Денисова, 2024; Самсонова, 2020).

Первый раздел разработан в связи с необходимостью знания нормативно-правовой базы, которая служит основой при разработке любого методического обеспечения. При разработке содержания учебно-методического пособия для педагогов, мы ориентировались на закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации», статья 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья». Также, рассмотрение различных нозологий обучающихся с ОВЗ является обязательным, поскольку разработка индивидуальной программы обучения детей должна быть ориентирована под каждый уровень их развития.

Как итог, мы представили рекомендации по организации и проведению воркшопов, предназначенных для педагогов, взаимодействующих с детьми с ОВЗ. Эти рекомендации, включающие основные цели и задачи, призваны сформировать прочную методологическую базу для будущих специалистов, обеспечивая им уверенность и компетентность в работе.

На наш взгляд, проведение семинаров-практикумов должно решать следующие задачи:

1. совершенствование профессиональных компетенций в области инклюзивного образования и коррекционной педагогики;
2. развитие творческих навыков педагогов с помощью арт-терапии;
3. создание проблемных ситуаций, которые позволяют выработать единые позиции в решении проблемы;
4. составление рекомендаций по развитию EI детей через творчество.

В соответствии с данными задачами составлялся второй раздел учебно-методического обеспечения, в котором представлена практическая часть, рассмотрены методы терапии, упражнения

для развития коммуникации между обучающимися, методы поддержки и гармонизации психического состояния ребенка в условиях стресса.

Таким образом, методическое обеспечение необходимо для эффективной работы будущих педагогов к работе с обучающимися с ОВЗ и интеграции таких детей в общество.

Заключение

Педагогические условия, способствующие готовности студентов вуза к развитию EI детей с ОВЗ обеспечивают профессиональное сопровождение будущих специалистов при работе в инклюзивной сфере.

При внедрении в профессиональное сопровождение педагогов предложенных нами педагогических условий, будут решены следующие проблемы:

– отсутствие у педагогического состава практического опыта и психологической готовности при работе с обучающимися с ОВЗ;

– нехватка разработанных курсов для педагогов по работе с обучающимися с ОВЗ;

– отсутствие у педагогов опыта работы по развитию эмоционального интеллекта обучающихся с ОВЗ с применением арт-терапевтических техник интуитивного и изобразительного искусства.

Безусловным является тот факт, что реализация данных педагогических условий должна опираться, в первую очередь, на психологическую подготовку студентов вуза. В контексте текущих преобразований в системе образования, стремящейся к инклюзии и совместному обучению детей с различными образовательными потребностями, вопрос о формировании психологической готовности будущих педагогов к работе с данной категорией учащихся приобретает первостепенное значение.

Список литературы

1. Атарова А.А., Демчук А.В. Формирование готовности педагогов к развитию эмоционального интеллекта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Молодые учёные – гордость страны: материалы II Всероссийской научно-исследовательской конференции (10 мая 2023 г., Пенза). Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. С. 119-122.

2. Богорад П.Л., Загуменная О.В., Хаустов А.В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие. Москва: МГППУ, 2017. 80 с.

3. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности. Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей. Под ред. Л.С. Выготского. Москва: Изд-во СПОН НКП, 1924. С. 5-30.

4. Грибукова О.Г., Касаткина Н.Э. Модель подготовки студентов педагогического вуза к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 4 (36). С. 93-100.

5. Демчук А.В. Экспериментальная работа по формированию профессиональной готовности будущих учителей к реализации инклюзивного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 66-69.

6. Денисова О.А., Хитрова Н.В. Технологии организации сопровождения инклюзивного образования в вузе // Технологии организации сопровождения инклюзивного образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (27 сентября 2024 г., Сургут). Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2024. С. 228-231.

7. Дорогова М.В., Зверева И.В. Семинар-практикум для педагогов «Каждый ребенок имеет право на понимание» // Молодой ученый. 2019. № 42 (280). С. 247-252.

8. Дрешер Ю.Н. АРТ-терапия и её возможности. Казань: Медицина, 2017. 73 с.

9. Казакова Е.И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. Санкт-Петербург: Образовательный центр «Участие», 2009. № 1. С. 36-46.

10. Лурия А.Р. Дефектология и психология: в кн. Выготский Л.С., Лурия А.Р. «Этюды по истории поведения». Москва: Педагогика-Пресс, 1993. С. 205-211.

11. Магомедова А.Н., Асланбекова А.Х., Гаджимагомедова Т.Г. Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-2. С. 152-155.

12. Резникова Е.В., Будникова Е.С. Реализация индивидуального подхода при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 7. С. 243-255.

13. Сарапулова М.А. Личностная готовность педагогов массовой школы к работе с детьми с ОВЗ // Специальное образование. 2017. № 2 (46). С. 59-66.

14. Шеманов А.Ю., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Борисова Н.В., Брушлинский И.М., Ефремова Н.М., Бурдина Я.Ю., Усова А.П., Левшина Т.В., Медведева Т.П., Шаргородская Л.В., Карпенкова И.В., Золина М.В., Ростовцева Н.А., Лысова Т.А., Рыбина И.В., Еременко Ю. Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации. Под ред. Е.В. Самсоновой. Москва: МГППУ, 2020. 192 с.

15. Халилова Е.А., Артищева Л.В. Развитие эмоционального интеллекта у детей с ограниченными возможностями здоровья // Психология психических состояний: материалы XIV Международной научно-практической конференции для студентов, магистрантов докторантов, молодых ученых и преподавателей вузов (20-21 февраля 2020 г., Казань). Под ред. Б.С. Алишева, А.О. Прохорова. Вып. 14. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2020. С. 372-375.

Pedagogical conditions for forming professional readiness of university students to develop the emotional intelligence of students with limited health opportunities

Alina A. Atarova
Specialist Expert
Surgut State University
Surgut, Russia
atarovaa@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Galina A. Stepanova
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia
g_stepanova53@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.04.2026
Accepted 25.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 378
DOI 10.25726/a1270-7543-0722-n
EDN BEVSTP
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The relevance of the article is determined by the growing requirements for training specialists in general education and special schools to work with students with disabilities in their professional work, as well as for developing and applying new methods of working with special children. A key aspect of the higher education system is the implementation of pedagogical conditions that contribute to the professional readiness of university students to work with children with special educational needs. Studying the research of scientists allows us to reveal the scope of this problem in detail. The «cultural-historical» concept laid the foundations for psychological and pedagogical diagnostics, correction, education, and development of children with disabilities, and the theory of «systemic dynamic localization» of higher mental functions (HMF) was a fundamental concept in modern neuropsychology. The method of studying a child in their natural environment, or the «observation method», involved analyzing the child's activities through specific tasks (L.S. Vygotsky, A.R. Luria and A.F. Lazurskaya). The purpose of this article is to provide a theoretical basis for the professional readiness of university students as the main element in the formation of their professional skills for working with students with disabilities and developing their emotional sphere in the current conditions of improving education. The authors have revealed the pedagogical conditions that contribute to the formation of a student's professional readiness, which include the implementation of an individual IE dynamics map for children with disabilities in the activities of subject teachers, the organization of workshops for teachers working with children with limited health opportunities, and the interpretation of the results of the «Intuitive Art in Overcoming Stress» training, as well as the development of methodological support for teaching university students the skills of developing emotional intelligence in students with disabilities. The article is intended for teachers, neuropsychologists, clinical psychologists, specialists, and researchers in the field of general and special education.

Keywords

pedagogical conditions, formation of professional readiness among university students, development of emotional intelligence, students with disabilities.

References

1. Atarova A.A., Demchuk A.V. Formation of teachers' readiness to develop emotional intelligence of students with limited health opportunities // Young Scientists – the Pride of the Country: Proceedings of the II All-Russian Research Competition (May 10, 2023, Penza). Penza: Science and Education (IP Gulyaev G.Yu.), 2023. pp. 119-122.
2. Bogorad P.L., Zagumennaya O.V., Khaustov A.V. Adaptation of educational materials for students with autism spectrum disorders. Methodological manual. Ed. by A.V. Khaustov. Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University, 2017. 80 p.
3. Vygotsky L.S. On psychology and pedagogy of child disability. Issues of education of blind, deaf-mute and mentally retarded children. Ed. by L.S. Vygotsky. Moscow: USSR Writers' Union, People's Commissariat of Education Publishing House, 1924. pp. 5-30., 1924. pp. 5-30.
4. Gribukova O.G., Kasatkina N.E. Model of preparing students of a pedagogical university to work with children with limited health opportunities // Professional Education in Russia and Abroad. 2019. № 4 (36). pp. 93-100.
5. Demchuk A.V. Experimental work on forming professional readiness of future teachers to implement inclusive education // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2017. Vol. 6. № 1 (18). pp. 66-69.
6. Denisova O.A., Khitrova N.V. Technologies of organization of support for inclusive education in higher education institutions // Technologies for Organizing Support of Inclusive Education: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation (September 27, 2024, Surgut). Surgut: Surgut State Pedagogical University, 2024. pp. 228-231.
7. Dorogova M.V., Zvereva I.V. Seminar-workshop for teachers «Every child has the right to understanding» // Young Scientist. 2019. № 42 (280). pp. 247-252.
8. Dresher Yu.N. Art therapy and its possibilities. Kazan: Medicine, 2017. 73 p.

9. Kazakova E.I. The process of psychological and pedagogical support // On the Way to a New School. № 1. Saint Petersburg: Educational Center «Participation», 2009. pp. 36-46.2009.

10. Luria A.R. Defectology and psychology. In book: Vygotsky L.S., Luria A.R. «Studies in the History of Behavior». Moscow: Pedagogy-Press, 1993. pp. 205-211.

11. Magomedova A.N., Aslanbekova A.Kh., Gadzhimagomedova T.G. Organization of psychological and pedagogical support for children with limited health opportunities in a general education school // Problems of Modern Pedagogical Education. 2023. № 78-2. pp. 152-155.

12. Reznikova E.V., Budnikova E.S. Implementation of an individual approach in teaching children with limited health opportunities in inclusive conditions // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2018. № 7. pp. 243-255.

13. Sarapulova, M.A. Personal readiness of mass school teachers to work with children with limited health opportunities // Special Education. 2017. № 2 (46). pp. 59-66.

14. Shemanov A.Yu., Melnik Yu.V., Samsonova E.V., Borisova N.V., Brushlinsky I.M., Efremova N.M., Burdina Ya.Y., Usova A.P., Levshina T.V., Medvedeva T.P., Shargorodskaya L.V., Karpenkova I.V., Zolina M.V., Rostovtseva N.A., Lysova T.A., Rybina I.V., Eremenko Yu. Technologies for developing an individual educational route for students with disabilities: methodological recommendations. Ed. by E.V. Samsonova. Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University, 2020. 192 p.

15. Khalilova E.A., Artishcheva L.V. The development of emotional intelligence in children with disabilities // Psychology of Mental States: Proceedings of the XIV International Scientific and Practical Conference for Students, Undergraduates, Doctoral Students, Young Scientists and University Teachers (February 20-21, 2020, Kazan). Eds. by B.S. Alishev, A.O. Prokhorov. Issue 14. Kazan: Kazan (Volga Region) Federal University, 2020. pp. 372-375.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Педагогические условия снижения признаков цифровой усталости у студентов средствами физической культуры

Прокопий Николаевич Канев
Преподаватель
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
kanevxok@mail.ru
ORCID 0000-0003-0196-4592

Екатерина Сергеевна Смирнова
Кандидат сельскохозяйственных наук, доцент
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
ekaterina-kazantseva@list.ru
ORCID 0000-0003-2116-121X

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

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

Дарья Сергеевна Укроженко
Преподаватель
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
darya.ukrozhenkozoo@mail.ru
ORCID 0009-0001-1757-1913

Поступила в редакцию 03.04.2026
Принята 20.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 378.172
DOI 10.25726/f7504-2362-3428-n
EDN NQVCWU
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В статье представлены результаты педагогического эксперимента по внедрению в структуру вузовского занятия по физической культуре комплекса коррекционных воздействий, направленных на снижение проявлений цифровой усталости студентов. Учитывая, что современный образовательный процесс в высшей школе характеризуется неуклонным расширением доли цифровых форматов и учебный день среднестатистического студента на 70-80% состоит из взаимодействия с экранными интерфейсами, проблема является актуальной. Целью исследования стало выявить и экспериментально обосновать педагогические условия организации занятия по физической культуре, при которых двигательная активность способствует снижению проявлений цифровой усталости у студентов. Научная новизна состоит в том, что впервые зафиксирован парадоксальный эффект традиционного построения занятия. Предложен и апробирован комплекс педагогических условий: включение глазодвигательной гимнастики и постизометрической релаксации шеи в подготовительную часть, удержание пульсового диапазона 115-130 уд/мин с контролем дыхательного ритма. В результате исследования подтверждено исходное предположение о том, что традиционная организация занятия по физической культуре в вузе не обеспечивает компенсации специфического утомления, накапливаемого студентами в ходе многочасовой работы с цифровыми устройствами. Доказана возможность коррекции цифровой усталости без выхода за рамки регламентированного учебного занятия.

Ключевые слова

цифровая усталость, студенты, физическая культура, критическая частота слияния мельканий, корректурная проба, педагогический эксперимент

Введение

Актуальность темы исследования обосновывается тем, что современный образовательный процесс в высшей школе характеризуется неуклонным расширением доли цифровых форматов. Если в начале 2010-х годов работа с электронными ресурсами ограничивалась эпизодическим поиском информации, то в современной высшей школе взаимодействие с экранными интерфейсами стало регулярной частью учебного дня. Лекции в платформах видеоконференций, работа в личном кабинете электронной образовательной среды, подготовка презентаций, чтение сканированных учебников с низким разрешением, а также досуговый просмотр социальных сетей формируют совокупную экранную нагрузку; в исследованиях студентов и пользователей дистанционного обучения длительная работа с экраном, в том числе 6-12 часов и более в сутки, была связана с повышенной частотой компьютерного зрительного синдрома (Roy, 2022; Ganne, 2021). Следствием становится специфический симптомокомплекс, включающий зрительное утомление, головные боли, снижение концентрации внимания и расстройство аккомодации (Агаджанян, 2006) В зарубежной литературе данное состояние обозначается термином digital eye strain, в отечественных источниках все чаще употребляется понятие «цифровая усталость» (Sheppard, 2018).

Особенность ситуации применительно к высшей школе состоит в том, что дисциплина «Физическая культура» продолжает реализовываться в логике развития физических качеств без учета изменившегося характера учебной нагрузки. Студент приходит в зал после статического напряжения шейного отдела и перенапряжения аккомодационного аппарата (Ильин, 2011). Предлагаемая ему беговая разминка или игровые виды спорта создают дополнительную нагрузку на симпатический отдел вегетативной нервной системы, не устраняя первопричину утомления (Солодков, 2018). Возникает педагогическое противоречие: занятие, призванное восстанавливать работоспособность, может ее снижать (Грачев, 2020).

Цель исследования стало выявить и экспериментально обосновать педагогические условия организации занятия по физической культуре, при которых двигательная активность способствует снижению проявлений цифровой усталости у студентов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Провести диагностику исходного уровня цифровой усталости у студентов второго курса;

2. Проанализировать влияние традиционной структуры вузовского занятия по физической культуре на динамику зрительного утомления;
3. Разработать комплекс педагогических условий;
4. Экспериментально проверить эффективность предложенных педагогических условий;
5. Оценить статистическую достоверность полученных различий.

Материалы и методы исследования

Респондентами исследования выступили 24 студента второго курса университета), отнесенных по состоянию здоровья к основной медицинской группе. Методом случайной выборки сформированы две группы: контрольная (КГ, n = 12) и экспериментальная (ЭГ, n = 12). Средний возраст испытуемых составил 19,3 ± 0,8 года. Занятия проводились дважды в неделю по 90 минут в соответствии с расписанием.

Для решения указанных задач были выбраны следующие методы исследования:

I. Для оценки функционального состояния зрительного анализатора применялась методика определения критической частоты слияния мельканий (КЧСМ). Измерения выполнялись с помощью портативного прибора «Светотест», принцип действия которого основан на предъявлении испытуемому световых импульсов с плавно нарастающей частотой. Задача обследуемого – зафиксировать момент, когда дискретные вспышки начинают восприниматься как непрерывное свечение. Измерение проводилось трижды с интервалом 30 секунд, в протокол заносилось среднее арифметическое значение. КЧСМ использовалась только как дополнительный исследовательский показатель: современные данные не подтверждают её как валидный суррогат субъективных симптомов зрительного утомления, поэтому фиксированный порог 37 Гц для интерпретации не применялся (Singh, 2023).

II. Устойчивость внимания оценивалась с помощью корректурной пробы Бурдона; применение этой методики для оценки умственной работоспособности студентов описано в исследовании Т.Г. Воробьевой и соавторов (Воробьева, 2016). Испытуемому предъявлялся бланк с 40 строками буквенных символов (по 40 знаков в строке). Задача состояла в последовательном просмотре строк слева направо и вычеркивании заданных букв («К» и «Н»). Время выполнения – 4 минуты. По истечении каждой минуты подавалась команда для отметки вертикальной чертой. При обработке результатов вычислялись (Шамова, 2008):

1. коэффициент точности (А) = (N – n) / N, где N – общее количество знаков, которые следовало вычеркнуть, n – количество пропущенных или неверно вычеркнутых знаков;
2. коэффициент умственной продуктивности (Р) = S × A, где S – общее количество просмотренных за 4 минуты знаков.

III. Субъективная оценка самочувствия фиксировалась по шкале САН (самочувствие, активность, настроение). Опросник содержит 30 пар противоположных характеристик, каждая оценивается по семибалльной шкале. Каждая шкала оценивается в баллах от 1 до 7, где значения ниже 4 баллов трактуются как неблагоприятное состояние, 4-5 баллов – средний уровень, выше 5 баллов – благоприятное состояние. Итоговый показатель вычисляется как среднее арифметическое по каждой из трех шкал отдельно.

IV. Пульсометрия выполнялась с помощью нагрудных датчиков с передачей данных на смартфон преподавателя. Фиксировались ЧСС в покое (до начала занятия), пиковая ЧСС в основной части и время восстановления до значений 90-100 уд/мин.

V. Статистическая обработка данных проводилась в программе Statistica 10. Рассчитывались среднее арифметическое (M), стандартное отклонение (σ) и ошибка среднего (m). Достоверность различий между группами определялась по t-критерию Стьюдента для независимых выборок. Различия считались статистически значимыми при $p < 0.05$ (Ланда, 2011; Петров 2013).

Теоретическую базу исследования составили работы, охватывающие физиологию зрительного утомления, методику физического воспитания и педагогическое проектирование. При обосновании влияния экранной нагрузки на функциональное состояние студентов использованы данные S. Roy и

соавторов о связи длительности экранной нагрузки с компьютерным зрительным синдромом (Roy, 2022), а также данные A.L. Sheppard и J.S. Wolffsohn о распространенности digital eye strain (Sheppard, 2018).

КЧСМ применялась как дополнительный инструментальный показатель с учётом ограничений её интерпретации, показанных S. Singh, L.E. Downie и A.J. Anderson (Singh, 2023). При разработке содержания экспериментального занятия автор обращался к трудам В.А. Питкина, Л.А. Холодной. и Ю.В. Сумароковой об оздоровительных технологиях в физической культуре (Питкин, 2011), а также к работе Л.Д. Назаренко, раскрывающей физиологические эффекты низкоинтенсивной аэробной нагрузки (Назаренко, 2002).

Статистическая обработка данных выполнена с опорой на рекомендации П.К. Петрова (Петров, 2013). Интерпретация вегетативных сдвигов и динамики умственной работоспособности базируется на учебнике А.С. Солодкова и Е.Б. Сологуб (Солодков, 2018), а также на исследовании Т.Г. Воробьевой и соавторов, где умственная работоспособность студентов оценивалась по корректурной пробе Бурдона (Воробьева, 2016).

Практическая значимость исследования состоит в разработке и апробации комплекса педагогических условий, позволяющих в рамках типового занятия по физической культуре снижать проявления цифровой усталости у студентов.

Результаты и обсуждение

В ходе апробации предложенной модификации учебного занятия контрольная группа занималась по утвержденной рабочей программе дисциплины. Структура занятия была традиционной: подготовительная часть (12-15 минут) – ходьба, бег в среднем темпе, общеразвивающие упражнения на месте; основная часть (60-65 минут) – развитие физических качеств средствами легкой атлетики или спортивных игр; заключительная часть (5-7 минут) – медленная ходьба, упражнения на восстановление дыхания.

В экспериментальной группе структура занятия была модифицирована с учетом трех педагогических условий, сформулированных нами в качестве рабочей гипотезы.

I. Первое условие – приоритетная коррекция зрительного утомления в начале занятия. Вместо беговой разминки в подготовительную часть вводился блок глазодвигательной гимнастики продолжительностью 4 минуты. Комплекс включал следующие упражнения:

1. «Метка на стекле» – попеременная фокусировка взгляда на кончике пальца, расположенном в 15 см от глаз, и на удаленном объекте за окном. Выполняется 10-12 циклов.
2. «Восьмерка» – медленное движение глазами по траектории горизонтально расположенной цифры 8. По 5 повторений в каждую сторону.
3. Пальминг – наложение ладоней на закрытые глаза без давления на глазные яблоки, полное расслабление в течение 40-60 секунд.
4. Массаж биологически активных точек в области надбровных дуг и наружных углов глаз круговыми движениями указательных пальцев.

После глазодвигательного блока выполнялась постизометрическая релаксация мышц шеи: медленные наклоны головы с фиксацией в крайней точке на 5-7 секунд, повороты с самосопротивлением (ладонь препятствует движению, мышца напрягается, затем следует расслабление и увеличение амплитуды).

II. Второе условие – снижение интенсивности нагрузки и акцент на дыхательную ритмику. Основная часть занятия в ЭГ строилась на циклических упражнениях низкой интенсивности – дозированная ходьба или медленный бег трусцой (Назаренко, 2002). Студентам давалась инструкция синхронизировать дыхание с движением: вдох на 4 шага (или оборота педалей), выдох на 6. Удлиненный выдох способствует активации парасимпатического отдела вегетативной нервной системы, тонус которого подавлен при цифровом утомлении. Продолжительность основной части составляла 35-40 минут, что несколько меньше, чем в КГ; высвободившееся время по авторскому протоколу перераспределялось в пользу коррекционных блоков. При оценке возможных изменений умственной

работоспособности учитывался опыт применения пробы Бурдона в исследованиях студенческой адаптации (Воробьева, 2016).

Нами проведено исходное тестирование, проведенное до начала эксперимента, которое не выявило статистически значимых различий между группами по всем регистрируемым показателям ($p > 0.1$), что свидетельствует об однородности выборок:

1. Динамика КЧСМ. Наиболее информативным оказалось сопоставление значений КЧСМ, измеренных непосредственно до и после занятия. В таблице 1 представлены усредненные данные за весь период эксперимента.

Таблица 1. Изменение КЧСМ в ходе занятия в контрольной и экспериментальной группах (M ± m, Гц)

Группа	КЧСМ до занятия	КЧСМ после занятия	Прирост/Снижение
Контрольная группа	36,8 ± 1,4	35,5 ± 1,6	-1,3 ± 0,3
Экспериментальная группа	37,0 ± 1,3	39,4 ± 1,1	+2,4 ± 0,4
Достоверность различий	$p > 0.1$	$p < 0.01$	$p < 0.001$

Как видно из таблицы 1, в контрольной группе занятие физической культурой приводило к дальнейшему снижению КЧСМ. Разница в 1,3 Гц между началом и концом занятия статистически достоверна ($p < 0.05$ по парному критерию). В экспериментальной группе наблюдался выраженный прирост показателя – в среднем на 2,4 Гц. Межгрупповое различие по конечному значению КЧСМ составило 3,9 Гц и является высоко значимым ($t = 3,42$ при $t_{крит} = 2,69$ для $p < 0.01$).

2. Корректурная проба. Тестирование устойчивости внимания проводилось дважды: в начале семестра (фоновое) и на заключительной неделе эксперимента (итоговое). Данные приведены в таблице 2.

Таблица 2. Показатели корректурной пробы Бурдона до и после эксперимента (M ± m)

Показатель	КГ (фон)	КГ (итог)	ЭГ (фон)	ЭГ (итог)
Коэффициент точности (A)	0,81 ± 0,04	0,79 ± 0,05	0,82 ± 0,04	0,90 ± 0,03
Продуктивность (P), знаков	308 ± 24	301 ± 27	312 ± 22	347 ± 19
Количество ошибок	5,9 ± 1,2	6,5 ± 1,4	5,7 ± 1,1	3,0 ± 0,8

В контрольной группе за семестр произошло незначительное ухудшение обоих показателей – точность снизилась на 0,02, продуктивность на 7 знаков. В экспериментальной группе точность возросла с 0,82 до 0,90 (прирост 9,8%), продуктивность увеличилась на 35 знаков (11,2%). Количество ошибок сократилось почти вдвое. Межгрупповые различия по итоговым значениям статистически значимы ($p < 0.05$). Шкала САН. Динамика субъективных оценок представлена в таблице 3.

Таблица 3. Показатели шкалы САН до и после эксперимента (M ± m, баллы)

Шкала	КГ (начало)	КГ (итог)	ЭГ (начало)	ЭГ (итог)
Самочувствие	4,3 ± 0,4	4,5 ± 0,5	4,2 ± 0,4	5,6 ± 0,3
Активность	4,6 ± 0,3	4,4 ± 0,4	4,5 ± 0,3	5,4 ± 0,3
Настроение	4,8 ± 0,4	4,7 ± 0,5	4,7 ± 0,4	5,9 ± 0,3

Наиболее заметный сдвиг в ЭГ зафиксирован по шкале «Самочувствие» – прирост составил 1,4 балла, или 33% от исходного уровня. В абсолютных величинах показатель переместился из зоны «ниже среднего» (4,2 балла) в зону «выше среднего» (5,6 балла), что для данной методики является существенным скачком. Менее заметный, но также статистически значимый подъем зарегистрирован по шкале «Настроение» – плюс 1,2 балла. Любопытно, что шкала «Активность» показала наименьший прирост – 0,9 балла, что, по-видимому, объясняется спецификой применяемой нагрузки. Низкоинтенсивная аэробная работа с акцентом на релаксацию закономерно не приводит к субъективному ощущению прилива бодрости, характерному для интенсивной тренировки, однако обеспечивает устранение дискомфорта и нормализацию эмоционального фона. В контрольной группе колебания по всем трем шкалам не выходили за пределы 0,2-0,3 балла, что укладывается в погрешность методики и не позволяет говорить о каком-либо направленном воздействии занятия на субъективное состояние.

Отсутствие положительной динамики настроения в КГ при одновременном ухудшении объективных показателей КЧСМ и внимания косвенно указывает на то, что студенты не осознают накапливающегося утомления, продолжая функционировать в режиме заниженной самооценки состояния.

Пульсометрия. Среднее время восстановления ЧСС до 90-100 уд/мин после пиковой нагрузки составило в КГ 3,8 ± 0,6 минуты, в ЭГ – 1,9 ± 0,4 минуты. Различие в 1,9 минуты статистически значимо ($p < 0.01$) и свидетельствует о более низком тонусе симпатической нервной системы у студентов экспериментальной группы.

Полученные данные позволяют утверждать, что традиционная организация занятия по физической культуре не только не компенсирует цифровое утомление, но при определенных условиях может его усугублять. Снижение КЧСМ в контрольной группе на 1,3 Гц в ходе занятия – факт, требующий педагогического осмысления. Физиологический механизм этого явления, вероятно, связан с перераспределением кровотока. При беговой нагрузке средняя линейная скорость кровотока в позвоночных артериях может снижаться на 15-20% по сравнению с состоянием покоя, что на фоне уже имеющегося спазма мышц шеи создает условия для ухудшения кровоснабжения зрительной коры.

В экспериментальной группе положительная динамика КЧСМ (+2,4 Гц) объясняется, по-видимому, сочетанным эффектом трех факторов: снятием спазма аккомодационной мышцы за счет глазодвигательной гимнастики, улучшением венозного оттока при постизометрической релаксации шеи и активацией парасимпатического отдела вегетативной нервной системы за счет дыхания с удлиненным выдохом.

Улучшение показателей корректурной пробы в ЭГ на 11,2% – результат, имеющий прямое отношение к учебной успешности. Студент, способный удерживать внимание и совершать меньше ошибок при монотонной работе, объективно более эффективен при самостоятельной подготовке к семинарам и экзаменам.

Сокращение времени восстановления пульса в ЭГ почти вдвое указывает на более экономичный режим функционирования сердечно-сосудистой системы. Это особенно важно для студентов, чей вегетативный баланс смещен в сторону симпатикотонии из-за хронического информационного стресса.

Подводя итог проделанного исследования, можно утверждать, что:

1. Установлено, что у 82% обследованных студентов исходные значения КЧСМ находятся ниже физиологической нормы, что свидетельствует о систематическом накоплении зрительного утомления в течение учебного дня.
2. Традиционная структура занятия по физической культуре не обеспечивает восстановления зрительного анализатора; в контрольной группе зафиксировано снижение КЧСМ на 1,3 ± 0,3 Гц к концу занятия.
3. Экспериментально подтверждена эффективность трех педагогических условий: включение глазодвигательной гимнастики и постизометрической релаксации шеи в подготовительную часть; снижение интенсивности основной нагрузки до пульсового диапазона 115-130 уд/мин с контролем дыхательного ритма; минимизация сенсорных раздражителей в зале.

4. В экспериментальной группе достигнут прирост КЧСМ на 2,4 ± 0,4 Гц, улучшение показателей корректурной пробы на 11,2% и сокращение времени восстановления ЧСС на 1,9 минуты ($p < 0.01$).

5. Полученные результаты могут быть использованы при разработке рабочих программ дисциплины «Физическая культура» для студентов, чья учебная нагрузка сопряжена с интенсивным использованием цифровых устройств.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило исходное предположение о том, что традиционная организация занятия по физической культуре в вузе не обеспечивает компенсации специфического утомления, накапливаемого студентами в ходе многочасовой работы с цифровыми устройствами. Более того, зафиксированное в контрольной группе снижение критической частоты слияния мельканий на 1,3 Гц непосредственно после занятия указывает на возможность усугубления зрительного утомления при неадаптированной структуре двигательной активности.

Экспериментальная проверка предложенных педагогических условий дала статистически достоверные положительные результаты. Включение в подготовительную часть занятия четырехминутного блока глазодвигательной гимнастики и постизометрической релаксации мышц шеи, перевод основной нагрузки в низкоинтенсивный аэробный режим с контролем дыхательной ритмики, а также минимизация сенсорных раздражителей в зале позволили достичь прироста КЧСМ на 2,4 Гц и улучшить показатели корректурной пробы на 11,2%. Время восстановления пульса сократилось почти вдвое.

Принципиальным итогом работы считаем не столько конкретные цифры прироста, сколько демонстрацию самой возможности переориентации вузовского занятия с задач общей физической подготовки на задачи функциональной коррекции. Выявленные педагогические условия не требуют пересмотра учебных планов или выделения дополнительных часов – они реализуемы в рамках существующего регламента и доступны любому преподавателю кафедры физического воспитания.

Список литературы

1. Агаджанян Н.А., Баевский Р.М., Берсенева А.П. Проблемы адаптации и учение о здоровье: учебное пособие. Москва: Изд-во РУДН, 2006. 284 с.

2. Питкин В.А., Холодная Л.А., Сумарокова Ю.В. Физическая культура и оздоровительные технологии в физическом воспитании студентов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 7 (209). С. 321-327.

3. Исакова Е.В. Работа с компьютером и компьютерный зрительный синдром // Вятский медицинский вестник. 2011. № 3-4. С. 32-35.

4. Ильин А.А., Капилевич Л.В. Физическое воспитание студентов с ослабленным здоровьем: учебное пособие. Томск: В-Спектр, 2011. 148 с.

5. Ланда Б.Х. Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности: учебное пособие. 5-е изд., испр. и доп. Москва: Советский спорт, 2011. 348 с.

6. Назаренко Л.Д. Оздоровительные основы физических упражнений. Москва: Владос-пресс, 2002. 239 с.

7. Петров П.К. Математико-статистическая обработка и графическое представление результатов педагогических исследований с использованием информационных технологий: учебное пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 179 с.

8. Солодков А.С., Сологуб Е.Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: учебник. 8-е изд. Москва: Спорт, 2018. 620 с.

9. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами: учебное пособие. Под ред. Т.И. Шамовой. 5-е изд., стер. Москва: Академия, 2008. 384 с.

10. Хусаинова К.Р. Компетентностный подход в физическом воспитании среднего профессионального образования: сборник трудов конференции. // Развитие современного образования

в контексте педагогической (образовательной) компетенциологии: материалы V Всероссийской научной конференции с международным участием (20 марта 2025 г., Чебоксары). По ред. Е.И. Поверинова. Чебоксары: Среда, 2025. С. 206-208.

11. Воробьева Т.Г., Дементьева Е.В., Турманидзе В.Г., Турманидзе А.В. Психофизиологическая адаптация студентов в период обучения // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2016. № 2. С. 59-65.

12. Singh S., Downie L. E., Anderson A.J. Is critical flicker-fusion frequency a valid measure of visual fatigue? A post-hoc analysis of a double-masked randomised controlled trial // Ophthalmic and Physiological Optics. 2023. Vol. 43. № 2. pp. 176-182.

13. Ganne P., Najeeb S., Chaitanya G., Sharma A., Krishnappa N. C. Digital eye strain epidemic amid the COVID-19 pandemic: a cross-sectional survey // Ophthalmic Epidemiology. 2021. Vol. 28. № 4. pp. 285-292.

14. Roy S., Sharif A.B., Chowdhury S., Iktidar M.A. Unavoidable online education due to COVID-19 and its association to computer vision syndrome: a cross-sectional survey // BMJ Open Ophthalmology. 2022. Vol. 7. Article e001118.

15. Sheppard A.L., Wolffsohn J.S. Digital eye strain: prevalence, measurement and amelioration // BMJ Open Ophthalmology. 2018. Vol. 3. № 1. Article e000146.

Pedagogical conditions for reducing digital fatigue in students through physical education

Prokopy N. Kanev
Lecturer
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
kanevxok@mail.ru
ORCID 0000-0003-0196-4592

Ekaterina S. Smirnova
Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
ekaterina-kazantseva@list.ru
ORCID 0000-0003-2116-121X

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

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

Daria S. Ukrozhenko
Lecturer
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
darya.ukrozhenkozoo@mail.ru
ORCID 0009-0001-1757-1913

Received 03.04.2026
Accepted 20.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 378.172
DOI 10.25726/f7504-2362-3428-n
EDN NQVCWU
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 the results of a pedagogical experiment introducing a set of corrective measures aimed at reducing digital fatigue in students into the structure of a university physical education class. Given that the modern educational process in higher education is characterized by a steady expansion of digital formats and that the average student's school day consists of 70-80% interaction with screen interfaces, this problem is relevant. The aim of the study was to identify and experimentally substantiate pedagogical conditions for organizing a physical education class in which physical activity contributes to the reduction of digital fatigue in students. The scientific novelty lies in the fact that for the first time, a paradoxical effect of the traditional lesson structure has been documented. A set of pedagogical conditions was proposed and tested: the inclusion of oculomotor exercises and post-isometric neck relaxation in the preparatory part, maintaining a heart rate range of 115-130 beats per minute with respiratory rhythm control. The study confirmed the initial hypothesis that the traditional organization of physical education classes at universities does not adequately compensate for the specific fatigue students accumulate during long hours of work with digital devices. The possibility of correcting digital fatigue within the framework of a regulated lesson was demonstrated.

Keywords

digital fatigue, students, physical education, critical flicker fusion frequency, proofreading test, pedagogical experiment

References

1. Aghajanyan N.A., Bayevsky R.M., Berseneva A.P. Problems of adaptation and the teaching of health: a textbook. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia Publishing House, 2006. 284 p.
2. Pitkin V.A., Kholodnaya L.A., Sumarokova Yu.V. Physical culture and recreational technologies in physical education of students // P.F. Lesgaft University Scientific Notes. 2022. № 7 (209). pp. 321-327.
3. Isakova E.V. Computer work and computer visual syndrome // Vyatka Medical Bulletin. 2011. No. 3-4. pp. 32-35.
4. Ilyin A.A., Kapilevich L.V. Physical education of students with impaired health: a textbook. Tomsk: V-Spektr, 2011. 148 p
5. Landa B.H. Methodology of complex assessment of physical development and physical fitness: a textbook. 5th ed., korr. and add. Moscow: Soviet Sport, 2011. 348 p.
6. Nazarenko L.D. Health-improving basics of physical exercises. Moscow: Vlados-Press, 2002. 239 p.

7. Petrov P.K. Mathematical and statistical processing and graphical representation of the results of pedagogical research using information technologies: a textbook. Izhevsk: Udmurt University Publishing House, 2013. 179 p

8. Solodkov A.S., Sologub E.B. Human physiology. General. Sports. Age group: a textbook. 8th ed. Moscow: Sport, 2018. 620 p.

9. Shamova T.I., Davydenko T.M., Shibanova G.N. Management of educational systems: a textbook. Ed. by T.I. Shamova. 5th ed., eras. Moscow: Academy, 2008. 384 p.

10. Khusainova K.R. Competence-based approach in physical education of secondary vocational education: proceedings of the conference. // Development of Modern Education in the Context of Pedagogical (Educational) Competence: Proceedings of the V All-Russian Scientific Conference with International Participation (March 20, 2025, Cheboksary). Ed. by E.I. Povinov. Cheboksary: Invironment, 2025. pp. 206-208.

11. Vorobyeva T.G., Dementieva E.V., Turmanidze V.G., Turmanidze A.V. Psychophysiological adaptation of students during their studies // Nizhnevartovsk State University Bulletin. 2016. № 2. pp. 59-65.

12. Singh S., Downie L. E., Anderson A.J. Is critical flicker-fusion frequency a valid measure of visual fatigue? A post-hoc analysis of a double-masked randomised controlled trial // Ophthalmic and Physiological Optics. 2023. Vol. 43. № 2. pp. 176–182.

13. Ganne P., Najeeb S., Chaitanya G., Sharma A., Krishnappa N.C. Digital eye strain epidemic amid the COVID-19 pandemic: a cross-sectional survey // Ophthalmic Epidemiology. 2021. Vol. 28. № 4. pp. 285-292.

14. Roy S., Sharif A.B., Chowdhury S., Iktidar M.A. Unavoidable online education due to COVID-19 and its association to computer vision syndrome: a cross-sectional survey // BMJ Open Ophthalmology. 2022. Vol. 7. Article e001118.

15. Sheppard A.L., Wolffsohn J.S. Digital eye strain: prevalence, measurement and amelioration // BMJ Open Ophthalmology. 2018. Vol. 3. № 1. Article e000146.

Педагогические стратегии повышения мотивации студентов к освоению математического анализа, линейной алгебры и аналитической геометрии в цифровой образовательной среде высшего учебного заведения

Татьяна Николаевна Антипова
Кандидат физико-математических наук, доцент
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
TatyanaAntipova@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Полина Андреевна Высоцкая
Преподаватель
Военная академия Ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого
Балашиха, Россия
VisotskayaPA@yandex.ru
ORCID 0000-0002-1573-5056

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
Химки, Россия
Lugovoy@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Анна Павловна Новодерова
Кандидат физико-математических наук, доцент
МИРЭА – Российский технологический университет
Москва, Россия
NovoderovaAnna@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.04.2026
Принята 31.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/v9652-5888-8622-l
EDN MTXBRW
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается проблема снижения учебной мотивации студентов технических и естественнонаучных направлений подготовки при изучении фундаментальных математических дисциплин – математического анализа, линейной алгебры и аналитической геометрии. Обосновывается необходимость поиска и внедрения эффективных педагогических стратегий, способствующих формированию устойчивого познавательного интереса к данным курсам в условиях цифровой трансформации высшего образования. Предлагается комплексная методическая система, включающая контекстное и проблемно-ориентированное обучение, геймификацию учебного процесса, применение цифровых инструментов визуализации и компьютерной алгебры, а также организацию проектной и исследовательской деятельности с использованием открытых образовательных ресурсов. Описываются результаты пилотного внедрения разработанных стратегий в образовательный процесс технического университета. Обсуждаются критерии эффективности предложенных подходов и даются практические рекомендации для преподавателей высшей школы.

Ключевые слова

мотивация студентов, математический анализ, линейная алгебра и аналитическая геометрия, цифровая образовательная среда, педагогические стратегии, контекстное обучение, геймификация, профессионально-ориентированные задачи, открытые образовательные ресурсы.

Введение

Современная система высшего профессионального образования переживает этап глубокой цифровой трансформации, затрагивающей все компоненты учебного процесса – от организации аудиторной работы до форм контроля и оценки результатов обучения. В этих условиях особую значимость приобретает проблема поддержания и развития учебной мотивации студентов, поскольку именно мотивация выступает ключевым фактором, определяющим успешность освоения дисциплин, особенно фундаментальных, требующих значительных интеллектуальных усилий и систематической самостоятельной работы (Гурниковская, 2025; Guo, 2020; Бордовская, 2011; Колеченко, 2008).

Математический анализ, линейная алгебра и аналитическая геометрия традиционно относятся к числу наиболее сложных для восприятия курсов в системе высшего образования. Высокий уровень абстракции, необходимость овладения большим объемом вычислительных алгоритмов и доказательных рассуждений, а также кажущаяся оторванность от будущей профессиональной деятельности создают серьезные барьеры для значительной части обучающихся (Гурниковская, 2025; Гурниковская, 2025; Новиков, 2005). Как показывают многолетние наблюдения, интерес к математическим дисциплинам, как правило, высок на начальном этапе обучения, однако по мере усложнения материала и увеличения объема теоретических сведений мотивация студентов неуклонно снижается, что приводит к формальному усвоению знаний, низкой академической успеваемости и, в ряде случаев, к отчислению из вуза (Зимняя, 2005).

Цифровая образовательная среда, с одной стороны, создает дополнительные возможности для индивидуализации и визуализации учебного материала, оперативной обратной связи и организации совместной деятельности. С другой стороны, она порождает новые вызовы: информационная перегрузка, фрагментация внимания, снижение порога восприятия сложного материала, риск пассивного «потребления» контента без глубокого осмысления (Mayer, 2020; Дьяченко, 2021). В связи с этим возникает острая необходимость в разработке и систематизации педагогических стратегий, которые позволили бы эффективно использовать потенциал цифровой среды для повышения мотивации студентов к освоению математического анализа, линейной алгебры и аналитической геометрии.

Цель настоящей работы – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс педагогических стратегий, направленных на повышение мотивации студентов к изучению фундаментальных математических дисциплин в условиях цифровой образовательной среды высшего учебного заведения. В качестве гипотезы выдвигается предположение о том, что системное применение контекстного обучения, элементов геймификации, профессионально-ориентированных задач и

цифровых инструментов визуализации способствует формированию устойчивого познавательного интереса и, как следствие, повышению академической успеваемости.

Материалы и методы исследования

Учебная мотивация представляет собой совокупность побудительных факторов, определяющих направленность, интенсивность и устойчивость познавательной деятельности обучающегося. В структуре учебной мотивации традиционно выделяют внешние и внутренние компоненты. Внешняя мотивация связана с получением отметок, стипендии, избеганием наказания, социальным одобрением. Внутренняя мотивация обусловлена интересом к самому процессу познания, стремлением к саморазвитию и профессиональному становлению (Ильин, 2021).

Многочисленные психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что наиболее продуктивной для освоения сложных фундаментальных дисциплин является внутренняя учебная мотивация. Однако именно ее формирование представляет наибольшую сложность, особенно в условиях, когда учебный материал воспринимается студентами как абстрактный и далекий от практических потребностей. В связи с этим особое значение приобретают педагогические стратегии, направленные на «перевод» внешней мотивации во внутреннюю через демонстрацию прикладной значимости математических знаний, создание ситуаций успеха и поддержание познавательной активности (Гурниковская, 2025; Вербицкий, 1991).

Математический анализ и линейная алгебра и аналитическая геометрия обладают рядом особенностей, которые необходимо учитывать при проектировании мотивационных стратегий, это:

1. Высокий уровень абстракции. Понятия предела, производной, определенного интеграла, собственных векторов и собственных значений не имеют непосредственных аналогов в повседневном опыте, что затрудняет их первичное восприятие и требует развития абстрактного мышления.
2. Линейная структура усвоения. Понимание последующих тем базируется на прочном владении предыдущим материалом. Пропуск одного звена ведет к неспособности усвоить последующий материал, что быстро приводит к потере мотивации.
3. Большой объем самостоятельной работы. Успешное освоение математических дисциплин невозможно без систематической домашней подготовки, что требует от студентов высокой самоорганизации и самодисциплины.
4. Разрыв между школьной и вузовской математикой. Многие первокурсники испытывают трудности при переходе от репродуктивных методов обучения, преобладающих в школе, к аналитическим и доказательным, характерным для вузовского курса (Гурниковский, 2024a; Гурниковский, 2024b).

Эти особенности обусловливают необходимость специальной работы по формированию и поддержанию учебной мотивации на всех этапах изучения математических дисциплин.

Цифровая образовательная среда вуза представляет собой совокупность электронных информационных ресурсов, технологических средств и организационно-методических решений, обеспечивающих реализацию образовательных программ с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (Антипова, 2024; Гурниковская, 2025). Ключевыми компонентами такой среды являются системы управления обучением (LMS Moodle, Canvas.), электронные библиотеки, базы данных, специализированное программное обеспечение (Mathcad, Maple, Mathematica), а также инструменты для организации коммуникации и совместной работы (Гурниковский, 2024a).

Потенциал цифровой образовательной среды для повышения мотивации студентов проявляется в следующих аспектах:

1. Индивидуализация обучения. Возможность выстраивать персональные образовательные траектории, выбирать темп и сложность изучения материала, получать оперативную обратную связь.
2. Визуализация абстрактных понятий. Интерактивные приложения и анимации позволяют «увидеть» динамику математических процессов, что способствует более глубокому пониманию.

3. Игровые и соревновательные элементы. Использование элементов геймификации (баллы, уровни, рейтинги, достижения) повышает вовлеченность и создает дополнительную мотивацию.

4. Доступность образовательных ресурсов. Открытые онлайн-курсы, видео-лекции, тренажеры и банки задач позволяют студентам самостоятельно восполнять пробелы и углублять знания (Гурниковская, 2025; Высоцкая, 2024; Очков, 2025).

Однако, как подчеркивается в работах ряда авторов, простое «наполнение» цифровой среды контентом без продуманной методической организации не приводит к автоматическому повышению мотивации. Необходима системная работа по интеграции цифровых инструментов в учебный процесс, направленная на активизацию познавательной деятельности и развитие внутренней мотивации (Drijvers, 2010; Bond, 2020; Вербицкий, 1991).

На основе анализа психолого-педагогической литературы и собственного опыта преподавания математических дисциплин в техническом университете нами был выделен комплекс педагогических стратегий, наиболее эффективных для повышения мотивации студентов в условиях цифровой образовательной среды:

I. Контекстное обучение предполагает моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности в формах учебной работы студентов. Применительно к математическим дисциплинам это означает, что изучение теоретического материала и решение задач должно осуществляться в контексте реальных инженерных, экономических или естественнонаучных проблем (Guo, 2020; Полат, 2004).

II. Проблемно-ориентированное обучение (Problem-BasedLearning, PBL) тесно связано с контекстным подходом. Суть его заключается в том, что учебный процесс организуется вокруг решения сложных, неструктурированных проблем, не имеющих однозначного решения. Студенты работают в малых группах, самостоятельно выявляют дефицит знаний, находят необходимую информацию и предлагают обоснованные решения (Гурниковский, 2024b).

В рамках преподавания математического анализа и линейной алгебры и аналитической геометрии контекстный и проблемно-ориентированный подходы могут быть реализованы через:

1. включение профессионально-ориентированных задач, демонстрирующих применение математических методов в конкретной области (например, расчет оптимальной производственной программы, анализ устойчивости конструкций, моделирование физических процессов);

2. использование кейс-метода, предполагающего анализ реальной ситуации, требующей применения математического аппарата;

3. организацию мини-исследований, в ходе которых студенты самостоятельно формулируют гипотезы, строят математические модели и интерпретируют полученные результаты (Гурниковская, 2025a; Гурниковская, 2025b; Гурниковская, 2025c).

Практика показывает, что такие формы работы не только демонстрируют прикладную значимость математики, но и развивают критическое мышление, навыки работы в команде и самостоятельного поиска информации.

Геймификация (gamification) – это применение игровых механик и элементов в неигровых контекстах для повышения вовлеченности и мотивации участников. В образовательной практике геймификация может принимать различные формы: начисление баллов за выполнение заданий, рейтинговые системы, уровни сложности, виртуальные награды и достижения, соревновательные элементы (Гурниковская, 2025b; Гурниковский, 2024b; Высоцкая, 2024).

Применительно к преподаванию математических дисциплин геймификация позволяет:

1. снизить психологический барьер перед сложным предметом, сделать процесс обучения более увлекательным;

2. обеспечить оперативную обратную связь и четкую систему оценивания;

3. стимулировать регулярную работу в течение семестра, а не только в период экзаменационной сессии;

4. создать условия для соревнования и сотрудничества, что особенно важно для студентов с разным уровнем подготовки (Гурниковский, 2024b; Очков, 2025; Селевко, 2006).

Примером успешного применения геймификации может служить разработанная в Томском политехническом университете игра «Боевые утята», посвященная решению пределов. Как отмечают авторы, игровой формат позволяет студентам преодолеть страх перед математическим анализом и повысить вовлеченность в учебный процесс (Селевко, 2006).

Важно подчеркнуть, что геймификация не должна подменять содержательную сторону обучения. Игровые элементы выступают лишь как дополнительный инструмент мотивации, а не как самоцель. Ключевым условием эффективности геймификации является ее органичная интеграция в логику учебного курса.

Одним из наиболее действенных способов повышения мотивации к изучению математических дисциплин является использование профессионально-ориентированных задач. Такие задачи позволяют связать абстрактные математические понятия с конкретными ситуациями из будущей профессиональной деятельности студентов, показать, что математика является рабочим инструментом специалиста (Гурниковская, 2025a; Антипова, 2024; Гурниковская, 2025b).

При разработке профессионально-ориентированных задач необходимо учитывать следующие требования:

1. задача должна быть аутентичной, то есть отражать реальные проблемы и ситуации, характерные для данной профессии;
2. решение задачи должно требовать применения конкретных математических методов, изучаемых в рамках курса;
3. задача должна допускать различные способы решения и интерпретации результатов;
4. в описании задачи следует избегать излишней детализации, не относящейся к математической сути проблемы (Гурниковская, 2025c; Высоцкая, 2024).

Примеры профессионально-ориентированных задач для различных направлений подготовки могут включать:

1. для инженерных специальностей – задачи на расчет оптимальных режимов работы оборудования, анализ устойчивости конструкций, моделирование тепловых и гидродинамических процессов;
2. для экономических направлений – задачи оптимизации производственной программы, анализа финансовых рисков, прогнозирования спроса;
3. для информационных специальностей – задачи на анализ алгоритмов, оценку сложности вычислений, обработку больших данных (Гурниковская, 2025a; Гурниковский, 2024b).

Современные цифровые технологии предоставляют широкие возможности для визуализации математических понятий и процессов, что особенно важно при изучении абстрактных разделов математического анализа и линейной алгебры. Интерактивные графики, анимации, 3D-модели позволяют студентам «увидеть» динамику функций, геометрический смысл производной и интеграла, преобразования векторов и матриц (Очков, 2025; Mayer, 2020; Селевко, 2006).

Системы компьютерной алгебры (Mathcad, Maple, Mathematica, Matlab) дают возможность:

1. выполнять громоздкие вычисления, освобождая время для анализа и интерпретации результатов;
2. экспериментировать с параметрами и мгновенно наблюдать изменение результата;
3. строить математические модели и проводить численные эксперименты;
4. проверять гипотезы и выдвигать новые предположения (Drijvers, 2010; Вербицкий, 1991).

Интеграция этих инструментов в учебный процесс не только повышает наглядность, но и способствует развитию исследовательских навыков и алгоритмического мышления. Кроме того, работа с современным программным обеспечением формирует у студентов цифровую грамотность – ключевую компетенцию специалиста XXI века.

Проектная и исследовательская деятельность студентов является одной из наиболее эффективных форм организации учебного процесса, направленных на развитие познавательной активности и формирование профессиональных компетенций. Участие в проектах позволяет студентам:

1. применить полученные знания для решения реальной или модельной проблемы;

2. развить навыки самостоятельного поиска и анализа информации;
3. освоить методы научного исследования (формулировка гипотезы, планирование эксперимента, обработка результатов);
4. создавать и представлять учебные продукты с помощью цифровых инструментов, используя их как часть педагогически спроектированной деятельности (Bond, 2020; Guo, 2020; Дьяченко, 2021).

В рамках математических дисциплин проектная деятельность может быть организована по следующим направлениям:

1. разработка компьютерных симуляторов физических или экономических процессов;
2. создание интерактивных учебных приложений для визуализации математических понятий;
3. проведение анализа реальных данных с применением методов математической статистики и оптимизации;
4. подготовка обзорных исследований по истории математики или биографиям великих ученых.

Важно, чтобы тематика проектов была связана с будущей профессиональной деятельностью студентов и вызывала у них искренний интерес. Это способствует формированию устойчивой внутренней мотивации и осознанию ценности математических знаний.

Экспериментальная проверка разработанных педагогических стратегий проводилась в течение 2023-2025 учебных годов. В эксперименте приняли участие 256 студентов первого и второго курсов, обучающихся по направлениям «Прикладная математика и информатика», «Информационная безопасность», «Строительство» и «Экономика». Учебный процесс по дисциплинам «Математический анализ» и «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» был организован с использованием LMS Moodle, а также пакетов Mathcad и Maple.

Контрольная группа (128 человек) обучалась по традиционной методике, предусматривающей лекционные и практические занятия с использованием стандартных учебных пособий и заданий. Экспериментальная группа (128 человек) обучалась с применением разработанного комплекса педагогических стратегий, включающего:

1. профессионально-ориентированные задачи и кейсы (по 4-5 в семестр);
2. элементы геймификации (рейтинговая система, виртуальные награды, соревновательные элементы);
3. интерактивные визуализации и лабораторные работы в среде Mathcad;
4. групповые проекты исследовательского характера (по одному проекту в семестр);
5. консультационную поддержку через форумы и чаты в LMS Moodle.

Для оценки динамики мотивации использовался адаптированный опросник, включающий шкалы познавательной активности, профессиональной направленности, самооценки успешности и удовлетворенности обучением. Опрос проводился в начале и в конце каждого семестра. Дополнительно анализировались показатели академической успеваемости и данные о регулярности работы в LMS (количество входов, своевременность выполнения заданий, активность на форумах).

Результаты и обсуждение

Анализ результатов опроса показал статистически значимые различия между контрольной и экспериментальной группами по всем шкалам мотивации:

1. Познавательная активность. В экспериментальной группе доля студентов с высоким уровнем познавательной активности возросла с 24 до 46% (на 22 процентных пункта). В контрольной группе прирост составил лишь 6 процентных пунктов (с 26 до 32%). Студенты экспериментальной группы отмечали, что профессионально-ориентированные задачи и проекты помогли им увидеть связь математики с будущей профессией, а интерактивные визуализации сделали абстрактные понятия более понятными.

2. Профессиональная направленность. Доля студентов, осознающих прикладную ценность математических дисциплин, увеличилась в экспериментальной группе с 31 до 68% (на 37 процентных пунктов), в контрольной группе – с 33 до 45% (на 12 процентных пунктов). Этот результат подтверждает эффективность контекстного обучения и использования профессионально-ориентированных задач.

3. Самооценка успешности. В экспериментальной группе доля студентов, оценивающих свои успехи в освоении математических дисциплин как высокие, возросла с 18 до 42% (на 24 процентных пункта). В контрольной группе соответствующий показатель увеличился лишь с 19 до 27% (на 8 процентных пунктов). Это свидетельствует о том, что разработанные стратегии способствуют формированию у студентов уверенности в своих силах и позитивной самооценки.

4. Удовлетворенность обучением. Доля студентов, полностью удовлетворенных организацией учебного процесса по математическим дисциплинам, выросла в экспериментальной группе с 29 до 71% (на 42 процентных пункта). В контрольной группе этот показатель увеличился с 31 до 48% (на 17 процентных пунктов). Особенно высокую оценку студенты дали использованию цифровых инструментов (Mathcad, интерактивные визуализации) и элементам геймификации.

Анализ академической успеваемости показал, что средний балл в экспериментальной группе повысился с 3,52 до 3,84 по математическому анализу (на 0,32 балла) и с 3,58 до 3,87 по линейной алгебре и аналитической геометрии (на 0,29 балла). В контрольной группе средний балл по математическому анализу повысился с 3,48 до 3,63 (на 0,15 балла), по линейной алгебре и аналитической геометрии – с 3,54 до 3,67 (на 0,13 балла). Доля студентов, успешно сдавших экзамен с первой попытки, увеличилась в экспериментальной группе на 12,4 процентных пункта (с 70,3% до 82,7%), в контрольной группе – на 5,1 процентных пункта (с 71,2 до 76,3%).

Данные об активности в LMS Moodle также свидетельствуют в пользу эффективности разработанных стратегий. Студенты экспериментальной группы демонстрировали более высокую регулярность обращений к электронному курсу (коэффициент вариации интервалов между входами снизился на 22%), более высокую долю своевременно выполненных заданий (85% против 74% в контрольной группе) и более высокую активность на форумах (в 2,1 раза больше сообщений).

Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что системное применение контекстного обучения, геймификации, профессионально-ориентированных задач и цифровых инструментов визуализации способствует повышению мотивации студентов к изучению математического анализа и линейной алгебры и аналитической геометрии. Наиболее значимый эффект наблюдался в подгруппе студентов с изначально низким уровнем мотивации, что свидетельствует о высоком потенциале разработанных стратегий для работы со «слабыми» студентами.

Вместе с тем эксперимент выявил ряд проблем и ограничений, которые необходимо учитывать при масштабировании предложенного подхода:

I. Проблема 1: Трудоемкость разработки методических материалов. Создание качественных профессионально-ориентированных задач, кейсов, интерактивных визуализаций и проектных заданий требует значительных временных затрат со стороны преподавателя. Решением может стать создание банков открытых образовательных ресурсов и организация сетевого взаимодействия преподавателей различных вузов для обмена опытом и материалами.

II. Проблема 2: Риск «переигрывания». Чрезмерное увлечение геймификацией может привести к тому, что внешняя мотивация (получение баллов, наград, высокого рейтинга) начнет доминировать над внутренней (интерес к содержанию). Важно соблюдать баланс и использовать игровые элементы как дополнение, а не как замену содержательной работы.

III. Проблема 3: Технические ограничения. Не все вузы обладают необходимой материально-технической базой для полноценного использования систем компьютерной алгебры и интерактивных визуализаций. В таких случаях возможно использование бесплатных аналогов (Scilab, Octave, GeoGebra) или облачных сервисов.

IV. Проблема 4: Сопротивление части преподавателей. Внедрение новых педагогических стратегий требует от преподавателей не только дополнительных временных затрат, но и изменения

устоявшихся подходов к преподаванию. Необходима система повышения квалификации и методической поддержки.

На основе проведенного исследования можно сформулировать следующие рекомендации для преподавателей математических дисциплин:

1. Начинайте с постепенного внедрения элементов контекстного обучения. Не стремитесь охватить весь курс сразу – достаточно 2-3 профессионально-ориентированных задач или кейсов в семестр.
2. Используйте разнообразные цифровые инструменты, но не перегружайте студентов. Оптимальным является освоение одного-двух пакетов (например, Mathcad или Maple) в течение первого года обучения.
3. Адаптируйте сложность заданий под уровень подготовки студентов. Используйте уровневое дифференцирование: базовый уровень – для всех, повышенной сложности – для желающих.
4. Обеспечьте оперативную обратную связь. Используйте возможности LMS для автоматической проверки тестов и заданий, а также организуйте регулярные консультации в форумах и чатах.
5. Поощряйте проектную и исследовательскую деятельность. Предлагайте темы проектов, связанные с будущей профессией студентов, и оказывайте методическую поддержку на всех этапах выполнения.
6. Соблюдайте баланс между традиционными и инновационными методами обучения. Не отказывайтесь от доказательных рассуждений и вычислительной практики – они остаются фундаментом математического образования.
7. Регулярно проводите мониторинг мотивации и удовлетворенности студентов. Используйте полученные данные для коррекции учебного процесса.

Заключение

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Проблема снижения мотивации студентов при изучении математического анализа и линейной алгебры и аналитической геометрии носит системный характер и обусловлена комплексом факторов: высоким уровнем абстракции, линейной структурой усвоения, большим объемом самостоятельной работы, разрывом между школьной и вузовской математикой.
2. Цифровая образовательная среда вуза обладает значительным потенциалом для повышения мотивации, который, однако, реализуется лишь при условии продуманной методической организации учебного процесса и интеграции цифровых инструментов в логику курса.
3. Разработанный комплекс педагогических стратегий, включающий контекстное и проблемно-ориентированное обучение, геймификацию, использование профессионально-ориентированных задач и цифровых инструментов визуализации, а также организацию проектной деятельности, доказал свою эффективность в ходе экспериментальной работы.
4. Результаты эксперимента свидетельствуют о статистически значимом повышении уровня познавательной активности, профессиональной направленности, самооценки успешности и удовлетворенности обучением в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Академическая успеваемость студентов экспериментальной группы также оказалась выше.
5. Выявлены основные проблемы и ограничения, связанные с внедрением предложенных стратегий, и даны практические рекомендации по их преодолению.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой методик диагностики и мониторинга мотивации в цифровой среде, созданием банков открытых образовательных ресурсов (профессионально-ориентированных задач, кейсов, визуализаций), а также с изучением возможностей искусственного интеллекта для персонализации обучения и поддержки мотивации.

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. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 299 с.

3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.

4. 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.

5. Гурниковская Р.Ю. Практико-ориентированные кейсы по дисциплине «Математический анализ»: учебно-методическое пособие // National Research. 2025. https://nrreview.ru/index.php/nr/catalog/book/198

6. 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 компетентностного подхода на базе Moodle, WebTutor и Maple // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 9-2. С. 183-194.

7. 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.

8. 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.

9. 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.

10. 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. Т. 14. № 11-1. С. 81-89.

11. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах: монография. Москва: Народное образование, 2004. 352 с.

12. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2005. 382 с.

13. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2021. 512 с.

14. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. 2-е изд. Санкт-Петербург: Каро, 2008. 368 с.

15. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. Москва: Эгвес, 2005. 176 с.

16. Очков В.Ф., Шацких Ю.В., Тихонов А.И. Новый подход к преподаванию математики в вузах // Открытое образование. 2025. Т. 29. № 5. С. 55–64.

17. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие. Под ред. Е.С. Полат. Москва: Академия, 2004. 416 с.

18. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.

19. Bond M., Buntins K., Bedenlier S., Zawacki-Richter O., Kerres M. Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: a systematic evidence map // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2020. Vol. 17. Article 2.

20. Guo P., Saab N., Post L. S., Admiraal W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures // International Journal of Educational Research. 2020. Vol. 102. Article 101586.

21. Drijvers P., Doorman M., Boon P., Reed H., Gravemeijer K. The teacher and the tool: instrumental orchestrations in the technology-rich mathematics classroom // Educational Studies in Mathematics. 2010. Vol. 75. № 2. pp. 213-234.

22. Mayer R. E. Multimedia Learning. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. 433 p.

Pedagogical strategies for increasing students' motivation to master mathematical analysis, linear algebra and analytical geometry in the digital educational environment of a higher education institution

Tatyana N. Antipova
Candidate of Sciences in Physics and Mathematics, Associate Professor
MIREA, Russian Technological University
Moscow, Russia
TatyanaAntipova@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Polina A. Vysotskaya
Lecturer
The Military Academy of Strategic Rocket Forces after Peter the Great
Balashikha, Russia
VisotskayaPA@yandex.ru
ORCID 0000-0002-1573-5056

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

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

Anna P. Novoderova
Candidate of Sciences in Physics and Mathematics, Associate Professor
MIREA, Russian Technological University
Moscow, Russia
NovoderovaAnna@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.04.2026
Accepted 31.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/v9652-5888-8622-l
EDN MTXBRW
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 declining academic motivation among students of technical and natural-science fields of study when mastering fundamental mathematical disciplines: mathematical analysis, linear algebra and analytical geometry. The need to search for and implement effective pedagogical strategies that contribute to the formation of sustained cognitive interest in these courses under the conditions of the digital transformation of higher education is substantiated. A comprehensive methodological system is proposed, including contextual and problem-oriented learning, gamification of the educational process, the use of digital visualization and computer algebra tools, as well as the organization of project and research activities using open educational resources. The results of a pilot implementation of the developed strategies in the educational process of a technical university are described. Criteria for the effectiveness of the proposed approaches are discussed, and practical recommendations for higher education teachers are given.

Keywords

student motivation, mathematical analysis, linear algebra and analytical geometry, digital educational environment, pedagogical strategies, contextual learning, gamification, professionally oriented tasks, open educational resources.

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. Bordovskaya N.V., Rean A.A. Pedagogy: a textbook for students of higher educational institutions. St. Petersburg: Peter, 2011. 299 p.
3. Verbitsky A.A. Active learning in higher education: a contextual approach. Moscow: Higher School, 1991. 207 p.
4. Vysotskaya P.A., Gurnikovsky A.I., Gurnikovskaya R.Yu., Kazantseva E.A., Usacheva T.V. Models for activating independent activity of cadets of military educational institutions and students of technical higher educational institutions using digital platforms within the framework of the course «Mathematical analysis» // Education Management: Theory and Practice. 2024. № 10-2. pp. 189-197.
5. Gurnikovskaya R.Y. Practice-oriented cases in the discipline «Mathematical analysis»: an educational and methodical manual // National Research. 2025. https://nrreview.ru/index.php/nr/catalog/book/198

6. 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.

7. 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.

8. 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.

9. 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.

10. Gurnikovsky A.I., Gurnikovskaya R.Yu., Tararin I.M., Shilova Z.V., Shimitilo V.L. Implementation of mixed and hybrid learning models in higher education institutions by means of the course «Linear Algebra» // Education management: theory and practice. 2024. Vol. 14. № 11-1. pp. 81-89.

11. Dyachenko V.K. Collective way of learning. Didactics in dialogues: a monograph. Moscow: National Education, 2004. 352 p.

12. Zimnaya I.A. Pedagogical psychology: textbook. 2nd ed., suppl., korr. and redevel. Moscow: Logos, 2005. 382 p.

13. Ilyin E.P. Motivation and motives. St. Petersburg: Peter, 2021. 512 p.

14. Kolechenko A.K. Encyclopedia of pedagogical technologies: a manual for teachers. 2nd ed. St. Petersburg: Karo, 2008. 368 p.

15. Novikov A.M. Methodology of educational activity. Moscow: Egves, 2005. 176 p.

16. Ochokov V.F., Shatskikh Yu.V., Tikhonov A.I. A new approach to teaching mathematics in universities // Open Education. 2025. Vol. 29. № 5. pp. 55-64.

17. Polat E.S. Theory and practice of distance learning: a textbook. Ed. by E.S. Polat. Moscow: Academy, 2004. 416 p.

18. Selevko G.K. Encyclopedia of educational technologies: in 2 vol. Vol. 1. Moscow: Research Institute of School Technologies, 2006. 816 p.

19. Bond M., Buntins K., Bedenlier S., Zawacki-Richter O., Kerres M. Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: a systematic evidence map // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2020. Vol. 17. Article 2.

20. Guo P., Saab N., Post L.S., Admiraal W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures // International Journal of Educational Research. 2020. Vol. 102. Article 101586.

21. Drijvers P., Doorman M., Boon P., Reed H., Gravemeijer K. The teacher and the tool: instrumental orchestrations in the technology-rich mathematics classroom // Educational Studies in Mathematics. 2010. Vol. 75. № 2. pp. 213-234.

22. Mayer R.E. Multimedia Learning. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. 433 p.

Психолого-педагогические технологии противодействия мошенникам как элемент повышения финансовой грамотности

Инна Сергеевна Лебедева
Доцент кафедры Общественного здоровья и здравоохранения
Кубанский государственный медицинский университет
Краснодар, Россия
Кандидат экономических наук, доцент, специалист-эксперт
Кубанский государственный университет
Краснодар, Россия
kinnas@mail.ru
ORCID 0000-0001-8030-671X

Андрей Николаевич Редько
Доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой Общественного здоровья и здравоохранения № 2
Кубанский государственный медицинский университет
Краснодар, Россия
redko2005@mail.ru
ORCID 0000-0002-3454-1599

Денис Сергеевич Крылов
Кандидат социологических наук, преподаватель
Образовательный центр подготовки по основам военного дела, Кубанский государственный университет
Краснодар, Россия
d9183280525@yandex.ru
ORCID 0009-0003-1436-6070

Оксана Владимировна Малявская
Ассистент кафедры Общественного здоровья и здравоохранения № 2
Кубанский государственный медицинский университет
Краснодар, Россия
oxana-vlady@yandex.ru
ORCID 0009-0000-4279-5110

Эдуард Виталиевич Сергеев
Старший преподаватель кафедры Тактико-специальной подготовки
Краснодарский университет МВД России
Краснодар, Россия
ed.moriarti@yandex.ru
ORCID 0009-0003-8288-6836

Поступила в редакцию 18.04.2026
Принята 29.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 37.0
DOI 10.25726/l1638-5784-0353-o
EDN GWHNVB
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Изменения в системе образования предполагают модернизацию учебного процесса на формирование у обучающихся компетенций, соответствующих вектору развития экономики. На рынке труда востребованы функционально грамотные люди – те специалисты, которые способны быстро реагировать на любые вызовы, осваивать новые знания и применять их в решении возникающих проблем. Таким образом компетентностный подход расширяется. В рамках государственной Стратегии повышения финансовой грамотности населения практиками обучения финансовой грамотности выступают формирование функциональной, в том числе финансовой грамотности в процессе освоения общеобразовательных предметов, проектное обучение, интеграция технологий, преемственность и сквозные технологии в изучении дисциплин. В 2025 году отмечен рост числа мошеннических схем с недвижимостью. Чтобы в них не попасться нужно научить вовремя распознать мошеннические действия, прекратить общение с мошенниками и своевременно сообщить о данном факте правоохранительным органам. Одной из доступных форм обучения сегодня являются онлайн-курсы. Важным является не только формирование актуального контента со стороны разработчиков курса, но и осознанный подход со стороны обучающихся.

Ключевые слова

финансовая грамотность, функциональная грамотность, финансовое мошенничество, мошенничество с недвижимостью, портрет жертвы мошенников, методы социальной инженерии, онлайн-курс.

Введение

Финансовая грамотность предполагает не только владение знаниями о денежных средствах, финансовых продуктах и способах планирования бюджета, но и способность принимать обоснованные решения в ситуациях неопределённости и внешнего давления. Особое значение в этом контексте приобретает готовность человека распознавать мошеннические действия и противостоять попыткам манипулирования его поведением. Использование дистанционных каналов общения и финансовых сервисов делает вопросы личной финансовой безопасности неотъемлемой частью повседневной жизни. При этом защита от мошенничества требует сочетания финансовых знаний, навыков проверки информации и психологической устойчивости.

Мошенническое воздействие может строиться на создании чувства срочности, обращении к авторитету, обещании выгоды, а также провоцировании страха потери денежных средств. В подобных ситуациях человеку необходимо не просто вспомнить известные правила безопасности, но и сохранить способность критически оценивать происходящее. Эмоциональное напряжение, растерянность и стремление немедленно устранить предполагаемую угрозу могут затруднять такую оценку. Поэтому информирование о распространённых схемах обмана целесообразно дополнять подготовкой к распознаванию психологического давления и выбору безопасного способа реагирования.

Возникает педагогическая задача преодоления разрыва между знанием правил финансовой безопасности и их применением в конкретной ситуации. Человек может понимать недопустимость передачи конфиденциальных сведений посторонним, однако испытывать затруднения, когда собеседник представляется сотрудником организации, демонстрирует осведомлённость или настойчиво требует немедленных действий. Следовательно, содержание финансового просвещения должно охватывать не только передачу информации, но и формирование практических умений: замечать признаки

манипуляции, приостанавливать принятие решения, проверять достоверность сообщения и обращаться за поддержкой.

Перспективным направлением решения данной задачи выступает применение психолого-педагогических технологий. В рамках рассматриваемой темы под ними понимается система взаимосвязанных методов и приёмов обучения, направленных на развитие критического мышления, эмоциональной саморегуляции и навыков безопасного финансового поведения. К таким методам могут быть отнесены анализ проблемных ситуаций, ролевое моделирование, интерактивные задания, обсуждение способов манипулятивного воздействия и рефлексия принятых решений. Их включение в образовательный процесс позволяет организовать практическую отработку действий в условиях, приближённых к возможному взаимодействию с мошенником.

При разработке подобных образовательных программ необходимо учитывать возраст, жизненный опыт, уровень цифровых навыков и особенности восприятия информации участниками. Существенное значение имеет поддерживающая образовательная среда, в которой ошибочное решение становится предметом анализа, а не основанием для обвинения. Противодействие мошенничеству при этом не следует сводить исключительно к личной ответственности граждан: образовательные меры должны рассматриваться во взаимосвязи с организационными и техническими механизмами защиты.

Цель настоящей статьи — раскрыть возможности применения психолого-педагогических технологий в противодействии финансовому мошенничеству как составляющей повышения финансовой грамотности. Для достижения этой цели рассматриваются психологические механизмы мошеннического воздействия, педагогические средства формирования устойчивых навыков безопасного поведения и условия их включения в программы финансового просвещения.

Реализация в период 2017-2023 годах Стратегии повышения финансовой грамотности в РФ принесла положительные результаты – уровень финансовой грамотности населения вырос. Однако расширение доступа к цифровым услугам сопровождается ростом и совершенствованием мошеннических схем. Распоряжением Правительства РФ была продлен период реализации Стратегии повышения финансовой грамотности до 2030 года. Особое внимание обучению финансовой грамотности сегодня уделяется в процессе получения среднего профессионального образования. В колледжах и техникумах введена дисциплина «Основы финансовой грамотности». Обусловлено это также анализом статистических данных о жертвах мошенников.

По данным Банка России, жертвами мошенников в 2024 году чаще всего становились работающие женщины со средним уровнем дохода и средним образованием, которые проживают в городе и имеют постоянную занятость (Кибермошенничество…, 2024) Наибольший интерес для мошенников представляют люди в возрасте от 25 до 64 лет, которые проявляют высокую экономическую активность и часто пользуются банковскими сервисами. Среди пострадавших наблюдается рост числа граждан старше 65 лет (Кибермошенничество…, 2024) Соответственно, возникает необходимость проведения дополнительных обучающих мероприятий по повышению финансовой грамотности населения и противодействию мошенникам. Примером такого мероприятия является реализация в КубГМУ элективного курса по финансовой безопасности.

Материалы и методы исследования

В данной работе проведен анализ литературных источников, а также анализ реализуемых проектов по повышению финансовой грамотности населения, изучены Методические рекомендации, выпущенные Банком России, данные аналитиков по составлению портрета жертвы мошенников, смоделирован процесс обучения финансовой грамотности для работающих граждан, предложена модель проекта по обучению финансовой грамотности.

Результаты и обсуждение

С 1 октября 2025 года в мобильных приложениях банков стало обязательным наличие специального сервиса для пострадавших, который позволяет клиентам оперативно заявить об операции без добровольного согласия, а также получить электронную справку о ней для обращения в полицию.

Данная мера упростила процедуру взаимодействия пострадавших клиентов с банками. Особенно востребован стал сервис при хищении небольших суммам, поскольку в таких случаях, как правило, люди не обращались в банк и полицию. Обратная связь способствует пополнению базы данных Банка России о мошеннических операциях, дает больше возможностей правоохранительным органам по предотвращению подобных действий и борьбе с мошенниками.

Отмечая все положительные стороны и возможности цифровой экономики, необходимо также учитывать активизацию мошенников и совершенствование схем обмана граждан. Как отмечают аналитики, в 2025 году количество мошеннических операций с использованием платежных карт по-прежнему лидировало и составило 980,46 тыс. операций. Наибольший объем хищений денежных средств 10 628,41 млн руб. наблюдался по типу операций «Счета» (без использования карт). При этом следует отметить, что на этот тип операций пришелся наибольший объем возмещенных (возвращенных) клиентам денежных средств, – 700 407,36 тыс. руб. На втором месте по объему хищений денежных средств платежи по СПБ – 9 982,32 млн руб., на третьем – карты 7075,78 млн руб. (Обзор, 2025). Совершенствование механизмов проведения финансовых операций, ужесточение законодательной базы и введение уголовной ответственности в том числе за пособничество финансовым мошенникам безусловно являются действенными мерами. (Лебедева, 2025)

В разработке профилактических, в том числе образовательных программ, необходимо также учитывать типы мышления и их влияние на уровень финансовой грамотности. Злоумышленники активно используют приемы и методы социальной инженерии. К ним относится основанное на психологическом манипулировании воздействие на потенциальную жертву, с целью контроля поведения человека и доступа к конфиденциальной информации. По данным экспертов в 2025 году мошенники, как правило, убеждали жертву не просто самостоятельно совершить операцию, а перейти по фишинговой ссылке или скачать вредоносное программное обеспечение. Таким образом они получали удаленный доступ к дистанционному банковскому обслуживанию клиента или передавали данные платежной карты посредством специализированного программного обеспечения (сценарии «NFC Gate» или «обратный NFC Gate»). Слаженная работа правоохранительных органов, Банка России, Минцифры России, участников финансового рынка и операторов связи обеспечила снижение количества мошеннических телефонных звонков.

Однако злоумышленники совершенствуют схемы, и в 2025 году получили распространение сценарии, основанные на попытках заставить человека самостоятельно совершить вызов на номер телефона мошенника. В этих случаях жертве сначала поступает звонок от псевдо-представителей компаний в сфере обслуживания – курьерские службы, доставка продуктов, цветочные магазины, кафе и др. Человеку сообщается о наличии для него заказа, доставки или подарков, для получения подтверждения которых необходимо сообщить код из смс-сообщения. После передачи кода звонок прерывается, и голосовой робот сообщает, что звонок мошеннический и по этой причине был прерван. Далее жертве приходило сообщение о попытке выдачи займа на его имя или взлома личного кабинета на Госуслугах с указанием номера телефона для связи. Когда человек звонил по этому номеру, злоумышленники под предлогом сохранения денег убеждали его перевести сбережения на их счета или снять деньги со счетов и передать наличными в «надежное» место (Обзор, 2025)

Сегодня централизованной статистики по ущербу от мошенников не существует. Правоохранительные органы и банки получают данную информацию после регистрации случаев от заявителей, официально сообщивших о факте мошеннических действий. Однако далеко не все граждане обращаются с жалобами на подобные преступления – причины разные, в том числе психологические, потеря небольших сумм, но чем больше жертвы мошенников будут сообщать о подобных фактах, тем больше будет возможности для борьбы с ними. Этим обусловлено внедрение имитационных технологий в образовательный процесс. Так, со студентами КубГМУ на занятиях по повышению финансовой грамотности прорабатывается ситуация попытки совершения мошеннических действий и механизм взаимодействия в этой ситуации с банками и правоохранительными органами. Акцентируется внимание обучающихся на том, что сегодня можно не только обратиться в ближайшее отделение полиции лично,

но также и отправить запрос онлайн, выбрав на сайте МВД (мвд.рф) управление в нужном регионе (для Краснодарского края – 23.мвд.рф) и подав заявление через данный сайт (Крылов, 2025)

Кроме того, по данным Банка России, в 2025 году произошло рекордное количество хищений со счетов россиян в банках – более 1,5 млн операций. Ущерб от мошенников вырос за год с 27,5 млрд руб. до 29,3 млрд руб., а количество мошеннических операций увеличилось на 31,2% по сравнению с 2024 годом. При этом средняя сумма одной операции без добровольного согласия клиента снизилась и составила 18 ты. руб. (в 2024 году она составляла 22,4 тыс. руб.).

Ограничить ущерб от мошенников помогают принятые меры, в том числе самозапрет на оформление кредитов, период охлаждения в кредитовании, расширение признаков подозрительных операций (Болотов, 2026) Всего по итогам 2025 года, по данным МВД, мошенниками было похищено 200 млрд руб., «средний чек» составил 233,3 тыс. руб. (Сбер, 2026). По оценке «Сбера», за 2025 год кибермошенники похитили у россиян 275-295 млрд руб. Эта сумма отличается от данных МВД и ЦБ. Заместитель председателя правления Сбербанка С.К. Кузнецов объясняет это тем, что Банк России при подсчетах учитывает только переводы из приложений банков, а МВД считает статистику только по заявлениям пострадавших. «Сбер» также учитывает и те случаи, когда клиент (не только Сбербанка, но и других банков) снимал деньги со счета, а наличные отдавал мошенникам. Также «Сбер» учитывает средства от продажи высоколиквидного имущества (например квартир) и передачу сбережений, которые граждане не хранили в финансовых организациях (Кузнецов, 2025)

Профилактические мероприятия, разъяснительная работа с населением, меры по противодействию мошенникам дают положительный эффект. По данным заместителя начальника следственного департамента МВД России Д.В. Филиппова, в 2025 году регистрация дистанционных краж уменьшилась на 17,5%, были наложены аресты на сумму 44 млрд руб., потерпевшим возвращено 12 млрд руб., из которых 5 млрд руб. были взысканы в рамках гражданского судопроизводства. Однако сумма похищенных денежных средств остается высокой и составляет более 154 млрд руб. (Ущерб, 2025) По данным Управления по организации борьбы с противоправным использованием информационно-коммуникационных технологий МВД, в 2025 году общее число пострадавших снизилось, однако средние финансовые потери от дистанционных хищений выросли на 5%. Это свидетельствует о том, что схемы становятся более «точечными» и дорогостоящими (Сбер, 2026)

Как сообщил на Международном жилищном конгрессе руководитель отдела сопровождения юридических сервисов М2 В.А. Веретенников, за первое полугодие 2025 года было возбуждено 5379 уголовных дел, связанных с мошенничеством в недвижимости. Д.В. Филиппов на круглом столе «Борьба с мошенничеством на рынке недвижимости: новые вызовы и законодательные решения» в Госдуме сообщил о собранной статистической информации телефонного мошенничества с жильем по крупным регионам (единой по России такой статистики нет). Схема с реализацией жилья под влиянием телефонных мошенников характерна для крупных городов с наиболее высокой стоимостью недвижимости. В 2025 году по такой схеме было продано 75 квартир в Москве, а за два последних года было реализовано: 70 квартир в Санкт-Петербурге, 38 в Подмосковье, 34 в Новосибирской области, 22 в Челябинской области, 7 в Алтайском крае, по шесть – в Красноярском и Пермском краях, Саратовской и Мурманской областях, 3 в Краснодарском крае (Павлова-Каткова, 2025).

Преступники часто используют разные роли и маскируются под законопослушных граждан. Однако можно составить обобщенный социально-демографический портрет квартирных мошенников. Женщины участвуют в таких схемах когда нужно эмоциональное воздействовать на жертв («бабушки», «добрые соседи»), но чаще всего мужчины исполняют ключевую криминальную роль. Как правило, это люди среднего возраста (от 30 до 50 лет), что объясняется наличием опыта и способностями манипулировать доверием окружающих, хотя встречаются и молодые лица, обладающие особыми психологическими качествами и техническими умениями. Многие квартирные мошенники имеют среднее образование или неполное высшее. Однако среди преступников иногда встречаются и люди с высшим образованием, использующие свое знание психологии и социологии для манипуляции жертвами. Некоторые группы состоят из безработных лиц, ранее судимых или имеющих проблемы с законом. Ключевое качество квартирных мошенников – умение входить в доверие жертвы, убедительно лгать и

манипулировать эмоциями людей. Часто это лица с выраженной способностью к социальной адаптации, общительные и харизматичные, способные легко убеждать и успокаивать жертву. Ряд преступлений такого рода осуществляется рецидивистами – лицами, ранее привлекаемыми к уголовной ответственности за аналогичные правонарушения. Такие преступники действуют организованно и систематически, создавая схемы обманных сделок с недвижимостью.

Безусловно, важно знать врага в лицо, но не менее важно понимать, кто чаще становится жертвами квартирных мошенников, чтобы эффективно проводить профилактическую работу. По данным Т. Архиповой, руководителя правового центра «ТАРАН», автора правовых курсов, учебных материалов и памяток для юристов и агентов по недвижимости, мошенники ищут людей определенного типа (Трубилина, 2025):

1. находящихся в непростой жизненной ситуации (в депрессии, недавно потерял близкого человека);
2. доверчивых, склонных воспринимать окружающих людей исключительно с положительной стороны;
3. эмпатичных – их ловят на высоких материях: альтруизме, сострадании, понятиях о чести и дружбе, чувстве долга.
4. легко запугиваемых – мошенники выдают себя за представителей власти, запугивают негативными последствиями.
5. сознательно продолжающих беседу с мошенником из любопытства.

По словам директора Многофункционального центра электронных услуг (МФЦЭУ) «Единая Правовая Служба» И.В. Васильчука, часто жертвами мошенников становятся пожилые люди, уверенные, что они участвуют в спецоперации (появился новый термин «бабушки 007»). Обычно это одинокий пожилой человек с ликвидной недвижимостью, часто имеющий простой кнопочный телефон и верящий в спецслужбы. Убежденный, что участвует в государственной спецоперации по поимке мошенников, может умело играть заинтересованного продавца, правильно отвечать на стандартные вопросы и пройти медосвидетельствование на психические отклонения. Такие продавцы квартир внешне могут сохранять полную вменяемость. Пол значения не имеет.

При этом нужно иметь в виду, что это уже не дремучие старички из деревень, а люди, которым в 1990 году было около 30 лет и которые в осознанном возрасте пережили ряд экономических кризисов. (Трубилина, 2025) Участившиеся случаи таких мошеннических схем обуславливают необходимость профилактической работы, в том числе включения их анализа в образовательные программы. Осенью 2025 года сотрудниками кафедры общественного здоровья и здравоохранения № 2 был разработан онлайн-курс «Финансовая безопасность». Доступ к этому онлайн-курсу на портале mdls.ksma.ru получили не только студенты, ординаторы и аспиранты, но и сотрудники университета (категория лиц, по данным ЦБ РФ, потенциально подверженная угрозам мошенников).

Финансовая безопасность – это защита финансовых интересов государства, компаний и граждан от различных угроз. Личный уровень (граждане) – финансовая безопасность человека – позволяет ему быть независимым, удовлетворять материальные потребности и обеспечивать будущее своей семьи. Онлайн-курс «Финансовая безопасность» рассчитан на 36 часов и включает три блока: «Пенсионное страхование», «Правила личной финансовой безопасности», «Инвестиции в недвижимость». Каждый блок содержит лекции с представлением теоретического материала, разбором кейсов и типовых ситуаций в финансовой сфере, а также кейсы для самостоятельной проработки слушателями курса. Для определения качества полученных знаний и закрепления изученного материала слушателям курса также доступны тестовые задания (только после изучения материала курса).

По результатам выгрузки аналитической информации портала mdls.ksma.ru, на 04.03.2026 год завершили прохождение данного курса 50 человек. Все слушатели при прохождении итогового тестирования преодолели порог – минимум 70% правильных ответов. Большинство слушателей онлайн-курса продемонстрировали хорошее усвоение материала, из них 86% ответили правильно более чем на 80% вопросов.

Обратная связь является неотъемлемой частью образовательного процесса, которая влияет на мотивацию, усвоение знаний и развитие навыков обучающихся. Сегодня, в условиях цифровизации образования, появились новые возможности как для педагогов, так и для обучающихся. Доминирующим становится опосредованное общение, а получение обратной связи не всегда возможно – как по принципу «здесь и сейчас», так и при непосредственном общении в аудитории. К подобным методам можно отнести использование видеозвонков, онлайн-чатов, форумов для обсуждений и других цифровых платформ, которые позволяют поддерживать связь с обучающимися. Слушатели онлайн-курсов КубГМУ получают обратную связь от преподавателя по заданиям (43% часто и 39% всегда), 87% высоко оценивают качество материалов, предоставляемых для дистанционного обучения (51% высоко, 36% очень высоко) (Лебедева, 2025)

Особенный интерес у слушателей данного курса вызывали первый и третий блоки. Объясняется это тем, что каждый работающий гражданин является потенциальным пенсионером и вопросы пенсионных накоплений, возможности приобретения дополнительных пенсионных баллов, методики расчета размера пенсионных выплат актуальны для каждого. Третий блок включает не только анализ возможностей инвестиций в недвижимость и оценку финансовых рисков при заключении таких сделок, но также и содержит актуальный материал кейс «Безопасная покупка квартиры». Данный кейс основан на реальной практике, получившей большую огласку и общественный резонанс (сделка Долина – Лурье). По этим двум блокам от слушателей курса поступало больше всего вопросов. Специфическими признаками мошенничества в сфере недвижимости является то, что оно замаскировано под гражданско-правовую сделку и виновное лицо действует открыто, в отношениях между сторонами изначально царят доверительные отношения, а объективная сторона преступления выражается в форме целого комплекса корыстных действий (Батюкова, 2023).

Мошенническая схема с недвижимостью проста: злоумышленники находят пожилого адекватного знакомого или даже родственника и предлагают ему продать квартиру, а после сделки – незамедлительно обратиться в полицию с заявлением о том, что она была совершена в период помутнения рассудка пенсионера. Потом сделка признается недействительной, квартира остается у пенсионера, а деньги – у мошенников и даже частично у тех же бабушек, которые тоже могут быть «в деле» (Гайдукова, 2025). Покупатель готов переехать в квартиру, но узнает, что продавец подает в суд, так как деньги уже отдал мошенникам и признает сделку недействительной.

Квартирное мошенничество – одно из самых социально опасных преступлений, поскольку оно лишает человека единственного жилья и часто происходит с использованием сложных психологических манипуляций. Продавец утверждает в суде, что, когда ему передавали деньги, он был невменяем. Закон, как правило, встает на сторону социально незащищенной категории населения – пенсионера, а добросовестный покупатель оказывается проигравшим. В итоге крупная сумма – у мошенников, бабушка – с квартирой, а покупатель остается без денег и, возможно, даже с кредитом, который он взял, чтобы купить жилье. Возник новый термин «бабушкин синдром». Эксперты считают, что данная мошенническая схема появилась из-за того, что действующее законодательство не запрещает дееспособным гражданам, страдающим различного рода заболеваниями, в том числе психическими, совершать гражданско-правовые сделки. И если ее совершает человек, который в этот момент был не в себе, то сделка может быть признана судом недействительной. А автоматической проверки дееспособности не существует.

Со слушателями онлайн-курса подробно разбираются такие сделки с недвижимостью. Рассказывается о возможности оформить самозапрет на сделки с недвижимостью без личного присутствия (подается заявление о наложении запрета в Росреестр через МФЦ или «Госуслуги»). Психологи акцентируют внимание на том, что нельзя доверять информацию о своем имуществе, финансовом положении, отсутствии родственников посторонним, нельзя выдавать доверенности с широкими полномочиями по распоряжению или управлению недвижимостью без существенных оснований и надо отказаться от расчетов наличными. Также слушатели онлайн-курса знакомятся с опросным листом и памяткой для специалистов по недвижимости, продавцов и покупателей

недвижимости, разработанным в Российской гильдии риелторов (РГР) по рекомендации МВД. В данных документах упоминается следующее:

1. Специалисту по недвижимости нужно поинтересоваться, есть ли у продавца еще какое-либо собственное жилье и где он будет проживать после продажи квартиры, готов ли он срочно выехать, вывезти личные вещи и больше в квартиру не возвращаться.
2. В памятке для продавцов жилья наряду с прочим подчеркивается, что сделка является необратимой, вернуться в квартиру будет невозможно. А «безопасный счет», ячейка, кредит, который гасится через эти счета, – это уловки мошенников.
3. Специалистам нужно уточнять у клиента детали – кто соседи, кто старший по подъезду, по дому, какие магазины рядом, поликлиники. Человек под контролем мошенников, скорее всего, будет избегать общения на такие отстраненные, не связанные на прямую со сделкой темы, и это должно насторожить.
4. Если возникает предположение, что продавец находится под контролем мошенников, РГР советует риелторам связаться с полицией и сообщить о подозрениях.

Слушатели онлайн-курса «Финансовая безопасность» также отметили важность блока «Правила личной финансовой безопасности», однако проявляли к нему меньший интерес. Данный факт вызывает некоторые опасения.

Большинство людей, ставших жертвами финансовых мошенников пренебрегали правилами элементарной финансовой безопасности. Сейчас аналитики ЦБ активно работают над составлением портрета жертвы финансовых мошенников. Уже по первым итогам этой работы становится очевидным невнимательное отношение и расчет на то, что «со мной это точно случиться не может». Однако психологический портрет жертвы квартирного мошенничества не сводится к простому набору характеристик – это сложный комплекс социальных, личностных и ситуационных факторов, делающих человека уязвимым. Важно понимать: жертвой может стать любой, оказавшийся в определенных обстоятельствах и столкнувшийся с профессиональными манипуляторами. Ключевая защита – критическое мышление, социальные связи и знание типичных схем обмана.

Безусловно, подобные курсы приносят пользу в противостоянии с мошенниками. Однако это противодействие должно включать работу обеих сторон. Важным является не только формирование актуального контента со стороны разработчиков курса, но и осознанный подход со стороны обучающихся. Изучение материала «для галочки» никогда не даст тот эффект, который получит мотивированное изучение. Для достижения максимального эффекта и качества от образовательного процесса необходимым условием являются качество предоставленного материала и мотивация слушателей.

Заключение

В 2025 году наиболее крупные хищения у граждан связаны с мошенническими схемами, сочетающими приемы и методы социальной инженерии и использование фишинговых сайтов официальных интернет-ресурсов коммерческих организаций, федеральных органов и государственных сервисов. Для крупных городов с наиболее высокой стоимостью недвижимости характерна схема с реализацией жилья под влиянием телефонных мошенников. Подобные случаи зарегистрированы в том числе в Краснодарском крае.

На сегодняшний день квартирное мошенничество является одним из самых социально опасных преступлений, поскольку человек лишается единственного жилья и часто это происходит с использованием сложных психологических манипуляций. Понимание психологического портрета потенциальной жертвы позволяет не только выявить группы риска, но и разработать эффективные меры профилактики. Классические принципы убеждения – авторитет, дефицит/срочность, взаимность, симпатия, социальное доказательство, последовательность – превращаются в рабочие «крючки» в мошеннических сценариях. То, что Роберт Чалдини в книге «Психология влияния» описал еще в 1984 году как принципы влияния, в руках злоумышленников – инструмент манипуляции. Это объясняет,

почему даже образованные и критичные люди «ведутся»: влияние работает автоматически и системно (Cialdini, 2009).

Подытоживая, еще раз подчеркнем, что статистически более подвержены конкретным типам обмана определенные группы (например, социально изолированные, одинокие люди или финансово уязвимые), но жертвами мошенников становятся разные категории людей: пожилые, средневозрастные, хорошо образованные. Образованность не панацея – мошенникам достаточно найти у частного лица свою уязвимость (одиночество, стресс, жажда быстрой прибыли, доверчивость в конкретном контексте).

Все это обусловило необходимость продления периода реализации Стратегии повышения финансовой грамотности и утверждение Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года. Однако, чем больше люди будут знать о мошеннических схемах, приемах и методах воздействия на потенциальных жертв, правилах личной безопасности, тем быстрее они смогут распознать мошеннические действия и прекратить общение. Важно также, чтобы при наступлении таких событий граждане сообщали о них в банки и правоохранительные органы. Для этого необходимо вести разъяснительную работу с населением о том, куда обращаться в таких случаях и что для этого нужно. Только совместными усилиями органов власти, правоохранительных структур, финансовых организаций, образовательных учреждений можно эффективно противостоять данным угрозам.

Список литературы

1. Батюкова В.Е. Мошенничество в сфере недвижимости: проблемы и пути решения // Правовое регулирование экономической деятельности. № 1. 2023. С. 6-14.
2. Болотов С. Мошенники поставили рекорд по хищениям со счетов россиян в банках в 2025 году // rg.ru. 2026.
3. В МВД оценили ущерб от дистанционных хищений // ria.ru. 2025.
4. Гайдукова Т. «Бабушкин синдром» // ведомостинсо.рф. 2025.
5. Кибермошенничество: портрет пострадавшего – 2024 // cbr.ru. 2025.
6. Крылов Д.С., Лебедева И.С. Процесс обучения противодействию финансовому мошенничеству и управлению индивидуальным риском в неэкономическом вузе // Российский педагогический и психологический журнал. 2025. Т. 16. № 2. С. 163-188.
7. Лебедева И.С., Михайлюк В.А., Малявская О.В. Обратная связь в образовании: от истории до современности // Педагогический научный журнал. Т. 8. № 6. 2025. С 137-145.
8. Лебедева И.С., Мисливский Е.Б., Малявская О.В. Влияние типов мышления на уровень экономической культуры и финансовой грамотности как элемента противодействия финансовому мошенничеству // Педагогическое образование. 2025. Т. 6. № 9. С. 108-117.
9. Обзор операций, совершенных без добровольного согласия клиентов финансовых организаций за 2025 год // cbr.ru. 2026.
10. Павлова-Каткова Н.В. МВД назвали число квартир, похищенных телефонными мошенниками // rbc.ru. 2025.
11. «Сбер» раскрыл, сколько средств мошенники похитили у россиян за год // rbc.ru. 2026.
12. Трубилина М. Стандарт проверки продавца квартиры защитит от мошенничеств при сделках // rg.ru. 2025.
13. Чурочкина Я. Станислав Кузнецов: Сбербанк остается мишенью номер один для хакеров: интервью // ria.ru. 2025.
14. Cialdini R.B. Influence: the psychology of persuasion. New York: HarperCollins e-books (imprint William Morrow), 2009. 279 p.

Psychological and pedagogical technologies of countering fraudulent customers as an element of improving financial literacy

Inna S. Lebedeva
Associate Professor of the Department of Public Health and Public Health
Kuban State Medical University
Krasnodar, Russia
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
Kuban State University
Krasnodar, Russia
kinnas@mail.ru
ORCID 0000-0001-8030-671X

Andrey N. Redko
Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of Public Health and Public Health № 2
Kuban State Medical University
Krasnodar, Russia
redko2005@mail.ru
ORCID 0000-0002-3454-1599

Denis S. Krylov
Candidate of Sociological Sciences, Lecturer
Educational Training Center for the Basics of Military Affairs, Kuban State University
Krasnodar, Russia
d9183280525@yandex.ru
ORCID 0009-0003-1436-6070

Oksana V. Malyavskaya
Assistant Professor of the Department of Public Health and Public Health № 2
Kuban State Medical University
Krasnodar, Russia
oxana-vlady@yandex.ru
ORCID 0009-0000-4279-5110

Eduard V. Sergeev
Teacher of Department of Tactical Special Preparation
Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia
Krasnodar, Russia
ed.moriarti@yandex.ru
ORCID 0009-0003-8288-6836

Received 18.04.2026
Accepted 29.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 37.0
DOI 10.25726/l1638-5784-0353-o
EDN GWHNVB
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Changes in the education system involve the modernization of the educational process to develop students' competencies that correspond to the economic development vector. The labor market requires functionally literate individuals who can quickly respond to any challenges, acquire new knowledge, and apply it to solve emerging problems. This expands the scope of the competency-based approach. As part of the government's Strategy for Improving Financial Literacy, the practices of teaching financial literacy include the development of functional literacy, including financial literacy, through the study of general education subjects, project-based learning, integration of technologies, continuity, and cross-cutting technologies in the study of disciplines. The intensification of financial fraud using social engineering methods requires the improvement of anti-fraud measures, including the updating of educational content and the involvement of the most vulnerable segments of the population in financial literacy programs. To select the most effective training methods, it is necessary to create a socio-psychological profile of a fraud victim. It is important to convey to the public that it is a mistake to think that «this won't happen to me». It is necessary to understand that traps are set for everyone, and methods of deception are constantly being improved. In 2025, there will be an increase in the number of fraudulent schemes involving real estate. To avoid falling victim to such schemes, it is important to learn how to recognize fraudulent activities in a timely manner, stop communicating with fraudsters, and report such incidents to law enforcement agencies. Online courses are an accessible form of education in this regard. It is crucial not only for the course developers to provide relevant content, but also for learners to adopt a conscious approach.

Keywords

financial literacy, functional literacy, financial fraud, real estate fraud, victim profile of scammers, social engineering methods, online course.

References

1. Batyukova V.E. Fraud in real estate: problems and solutions // Legal Regulation of Economic Activity. № 1. 2023. pp. 6-14.
2. Bolotov S. Moniki set records of trust on the part of Russia in the bank in 2025 // rg.ru. 2026.
3. First of all, they refused to discriminate // ria.ru. 2025.
4. Gaidukova T. Grandmother's syndrome // vedomosti.RF. 2025.
5. Cyberspace: the beginning of 2024 // cbr.ru. 2025.
6. Krylov D.S., Lebedeva I.S. The learning process of countering financial fraud and managing individual risk in a non-economic university // Russian Pedagogical and Psychological Journal. 2025. Vol. 16. № 2. pp. 163-188.
7. Lebedeva I.S., Mikhailyuk V.A., Malyavskaya O.V. Feedback in education: from history to the present // Pedagogical Scientific Journal. Vol. 8. № 6. 2025. pp. 137-145.
8. Lebedeva I.S., Mislivsky E.B., Malyavskaya O.V. The influence of types of thinking on the level of economic culture and financial literacy as an element of countering financial fraud // Pedagogical Education. 2025. Vol. 6. № 9. pp. 108-117.
9. Review of transactions performed without the voluntary consent of clients of financial institutions in 2025 // cbr.ru. 2026.10.
10. Pavel-Katkov N.V. M.D. was named one of the most popular and sought-after by my readers // rbc.ru. 2025.
11. «Someone» screamed, as if there were people from Russia among my friends for a year // rbc.ru. 2026.
12. Trublina M. Standart, a script writer who creates scripts that will help you succeed when shooting // rg.ru. 2025.
13. Churochkina Ya. Stanislav Kuzmenkov: Sberbank remains the number one target for hackers: an interview // ria.ru. 2025.
14. Cialdini R.B. Influence: psychology of persuasion. New York: HarperCollins e-books (William Morrow Publishing house), 2009. 279 p.

Междисциплинарная интеграция дисциплин «Математический анализ», «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» в технических, военных и юридических вузах: цифровые инструменты и методы

Екатерина Александровна Ветренко
Кандидат технических наук, доцент
МИРЭА, Российский технологический университет
Москва, Россия
Vetrenko@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Полина Андреевна Высоцкая
Преподаватель
Военная академия Ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого
Балашиха, Россия
VisotskayaPA@yandex.ru
ORCID 0000-0002-1573-5056

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

Андрей Павлович Забайкалов
Кандидат юридических наук, доцент
МИРЭА, Российский технологический университет
Москва, Россия
zabaikalovAP@yandex.ru
ORCID 0000-0001-6921-673X

Оксана Владимировна Федосеева
Преподаватель
Академия гражданской защиты МЧС России
Химки, Россия
Fedoseeva_Oksana_V@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.04.2026
Принята 27.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/b7776-0533-6898-n
EDN OTIHVK
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические и прикладные аспекты междисциплинарной интеграции фундаментальных математических дисциплин – математического анализа, линейной алгебры и аналитической геометрии – в системе технического образования. Обосновывается необходимость преодоления традиционного обособленного преподавания этих курсов и перехода к их органичному синтезу как на содержательном, так и на инструментальном уровне. Предлагается авторская концепция интеграции, базирующаяся на выделении сквозных понятийных линий, построении единого аксиоматического пространства и использовании современных цифровых инструментов (систем компьютерной математики, LMS, средств визуализации). Описываются результаты внедрения предложенной методики в образовательный процесс технического университета, демонстрирующие повышение академической успеваемости, развитие системного мышления и мотивации студентов. Даются практические рекомендации по организации интегрированного обучения математическим дисциплинам в цифровой среде.

Ключевые слова

междисциплинарная интеграция, математический анализ, линейная алгебра, аналитическая геометрия, техническое образование, цифровые инструменты, системы компьютерной математики, компетентностный подход, цифровая образовательная экосистема.

Введение

Современный этап развития высшего технического образования характеризуется глубокими структурными и содержательными изменениями, обусловленными как требованиями цифровой экономики, так и необходимостью формирования у будущих инженеров принципиально нового типа мышления – системного, междисциплинарного, способного охватывать сложные взаимосвязи между различными областями знания. В этих условиях особую значимость приобретает проблема пересмотра традиционных подходов к преподаванию фундаментальных математических дисциплин, которые на протяжении многих десятилетий оставались, по сути, изолированными друг от друга, несмотря на их глубинную концептуальную связь.

Математический анализ, линейная алгебра и аналитическая геометрия образуют неразрывное триединство, лежащее в основе современного математического аппарата. Понятия предела, производной, интеграла, вектора, матрицы, линейного оператора, собственных значений, геометрических преобразований теснейшим образом переплетены и взаимно обогащают друг друга. Однако в реальной образовательной практике эти курсы часто преподаются как самостоятельные, слабо связанные между собой блоки, что приводит к фрагментарности восприятия, дублированию материала и, как следствие, к формальному усвоению знаний, низкой мотивации студентов и отрыву теории от практики.

Современные исследования в области методики преподавания математики в техническом вузе убедительно показывают, что одним из ключевых условий повышения качества математической подготовки является использование интегрирующих междисциплинарных и межпредметных связей. Как отмечается в работах (Гурниковская, 2025; Забайкалов, 2025; Ильин, 2021; Мателенок, 2024; Лунгу, 2014), примеры таких связей между математическим анализом, линейной алгеброй и аналитической геометрией, рассматриваемые как самостоятельные модули курса математики, позволяют студентам увидеть единую картину математического знания и осознать его прикладной потенциал.

Цифровая трансформация образования открывает новые возможности для реализации междисциплинарной интеграции. Системы компьютерной математики (СКМ), такие как Maple, Mathcad и Mathematica, в сочетании с платформами управления обучением (Moodle, WebTutor) и средствами интерактивной визуализации, позволяют не только автоматизировать рутинные вычисления, но и создавать единую цифровую образовательную среду (Гурниковская, 2025a; Гурниковская, 2025b), в которой абстрактные математические концепции обретают наглядность и практическую значимость.

Цель настоящей работы – разработать и обосновать концепцию междисциплинарной интеграции математического анализа, линейной алгебры и аналитической геометрии в техническом образовании, а также предложить систему цифровых инструментов и методов, обеспечивающих ее эффективную реализацию.

Материалы и методы исследования

Под междисциплинарной интеграцией в контексте математического образования понимается процесс и результат объединения содержательных, методологических и инструментальных компонентов различных математических дисциплин в целостную систему, обеспечивающую формирование у студентов обобщенных знаний и способов деятельности (Селевко, 2006; Бордовская, 2011; Колеченко, 2008). Выделяют несколько уровней такой интеграции:

1. Содержательный уровень – выявление и согласование общих понятий, законов и методов, пронизывающих разные дисциплины (например, понятие линейности, идея приближения, принцип двойственности).
2. Методологический уровень – формирование единого научного мировоззрения, развитие системного мышления, овладение общенаучными методами познания (абстрагирование, формализация, моделирование).
3. Инструментальный уровень – использование общих вычислительных средств, программных продуктов и технологий для решения задач из разных предметных областей.

Применительно к математическому анализу, линейной алгебре и аналитической геометрии можно выделить следующие сквозные содержательные линии, образующие основу для интеграции:

1. Векторно-матричная линия. Понятия вектора, матрицы, линейного оператора являются общими для всех трех дисциплин. В аналитической геометрии они используются для описания геометрических объектов, в линейной алгебре – для изучения алгебраических структур, в математическом анализе – для анализа функций многих переменных и систем дифференциальных уравнений.
2. Линейность и нелинейность. Идея линейной аппроксимации, лежащая в основе дифференциального исчисления (производная как линейное отображение), связывает математический анализ с линейной алгеброй. Понимание линейных операторов и матриц позволяет глубже осмыслить локальное поведение нелинейных функций.
3. Геометрическая интерпретация. Аналитическая геометрия дает наглядную интерпретацию алгебраических понятий (системы линейных уравнений, собственные значения, квадратичные формы) и аналитических конструкций (предел, производная, градиент, интеграл).
4. Пространство и преобразования. Единое аксиоматическое понятие линейного пространства и линейных преобразований объединяет алгебраические, геометрические и аналитические аспекты, создавая концептуальный каркас для всего курса высшей математики.

Традиционная методика преподавания математических дисциплин в техническом вузе, сложившаяся еще в советский период, ориентирована преимущественно на поочередное, изолированное изучение курсов «Математический анализ», «Линейная алгебра», «Аналитическая геометрия». Такой подход, при всех его достоинствах (систематичность, строгость, логическая завершенность), имеет ряд существенных недостатков.

Во-первых, он порождает фрагментарность восприятия. Студент, успешно освоивший один раздел, зачастую не видит его связи с последующими, что приводит к формальному знанию, не включенному в целостную картину мира. Во-вторых, возникает дублирование материала: понятия вектора и матрицы вводятся и в аналитической геометрии, и в линейной алгебре, но часто с разной степенью глубины и в разной терминологии, что дезориентирует обучающихся. В-третьих, разрыв во времени между изучением родственных тем (например, линейной алгебры и векторного анализа) может составлять год и более, что существенно затрудняет установление ассоциативных связей.

Преодоление этих проблем требует, как минимум, двух взаимосвязанных направлений работы. Первое – содержательное: перестройка учебных программ и рабочих планов с целью синхронизации и

логического объединения родственных тем. Второе – инструментальное: широкое внедрение цифровых технологий, позволяющих наглядно демонстрировать междисциплинарные связи и обеспечивающих непрерывную поддержку на протяжении всего периода обучения.

Цифровая образовательная среда вуза представляет собой совокупность электронных информационных ресурсов, технологических средств и организационно-методических решений, обеспечивающих реализацию образовательных программ с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Ключевыми компонентами такой среды являются системы управления обучением (LMS), электронные библиотеки, базы данных, специализированное программное обеспечение, а также инструменты для организации коммуникации и совместной работы.

Потенциал цифровой образовательной среды для междисциплинарной интеграции проявляется в следующих аспектах:

1. Централизация и структурирование контента. LMS позволяют объединить учебные материалы по всем трем дисциплинам в едином информационном пространстве, обеспечивая удобную навигацию и быстрый доступ к любым разделам.
2. Визуализация абстрактных понятий. Системы компьютерной математики дают возможность строить интерактивные 3D-модели, анимации, графики, которые делают наглядными сложные математические конструкции и их взаимосвязи.
3. Автоматизация проверки и обратная связь. Средства автоматизированного тестирования и анализа решений позволяют оперативно выявлять пробелы в знаниях и предоставлять персонализированные рекомендации.
4. Поддержка исследовательской деятельности. Студенты могут самостоятельно экспериментировать с математическими моделями, изменять параметры и наблюдать за изменением результатов, что способствует развитию исследовательских навыков.
5. Организация совместной работы. Инструменты для форумов, чатов, совместного редактирования документов и проведения видеоконференций создают условия для коллективного решения комплексных междисциплинарных задач.
6. Системы компьютерной математики (СКМ) – Maple, Mathcad, Mathematica, Matlab – представляют собой программные среды, объединяющие возможности символьных вычислений, численного анализа, визуализации данных и программирования. Их использование в обучении математическим дисциплинам открывает принципиально новые возможности для реализации междисциплинарной интеграции.

Как показано в исследованиях Забайкалова А.П. и соавторов (Забайкалов, 2025), интеграция СКМ в учебный процесс приводит к статистически значимому повышению успеваемости, мотивации и временной эффективности (Ильин, 2021). В ходе многоэтапного педагогического эксперимента, охватившего 680 студентов технических, военных и юридических вузов, было установлено, что средний балл в экспериментальных группах студентов, изучающих курс линейной алгебры, вырос на 17,2-17,52% (с 72,18 до 84,59 в технических вузах), а время на решение типовых задач по математическому анализу сократилось на 83-94,21%.

Важно подчеркнуть, что эффект СКМ не ограничивается чисто вычислительным аспектом. Они позволяют сместить акцент с рутинных выкладок на содержательное понимание, освобождая время для анализа, синтеза и творческой деятельности. Студент может сосредоточиться на постановке задачи, выборе метода, интерпретации результатов, а не на утомительных арифметических преобразованиях.

Для целей междисциплинарной интеграции особую ценность представляют следующие возможности СКМ:

1. Единая среда для разных дисциплин. Один и тот же программный продукт может использоваться и для решения систем линейных уравнений, и для вычисления пределов и производных, и для построения геометрических объектов. Это создает технологическую основу для объединения дисциплин.

2. Интерактивная визуализация. Возможность строить графики функций, поверхности, векторные поля, анимировать процессы позволяет наглядно продемонстрировать связь между аналитическими выражениями и их геометрическими образами.

3. Символьные преобразования. Способность СКМ выполнять алгебраические преобразования в символьном виде помогает студентам проследить логику вывода формул и увидеть внутренние связи между различными разделами.

LMS Moodle является одной из наиболее распространенных платформ управления обучением в российских вузах. Ее гибкость, открытость и богатый функционал делают ее идеальной основой для создания интегрированной цифровой образовательной среды по математическим дисциплинам.

Опыт разработки электронного курса «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» на платформе Moodle, представленный в работе ученых Университета «Дубна», демонстрирует тот факт, что разбиение курса на модули, каждый из которых представляет собой одну завершенную тему, с последующей интеграцией в единую систему, позволяет достичь высокой степени структурированности и системности.

Для реализации междисциплинарной интеграции в Moodle могут быть использованы следующие инструменты и приемы:

1. Создание единого курса «Высшая математика». Вместо трех отдельных курсов по математическому анализу, линейной алгебре и аналитической геометрии можно разработать один интегрированный курс с логически выстроенной последовательностью тем.

2. Использование гиперссылок и встроенных элементов. В тексте лекций и заданий можно размещать ссылки на соответствующие разделы из других дисциплин, обеспечивая «бесшовную» навигацию.

3. Сквозное тестирование. Разработка комплексных тестов, включающих вопросы из разных дисциплин, стимулирует студентов к установлению межпредметных связей.

4. Интеграция с внешними сервисами. Moodle позволяет встраивать интерактивные приложения, созданные в СКМ, а также подключать специализированные плагины для работы с математическими формулами и графиками.

Наиболее перспективным подходом к реализации междисциплинарной интеграции является создание цифровой образовательной экосистемы, объединяющей в себе все необходимые компоненты: LMS для управления учебным процессом, СКМ для вычислительной поддержки и визуализации, а также средства для организации коммуникации и совместной работы.

В работе Р.Ю. Гурниковской и соавторов (Гурниковская, 2025) представлена и обоснована такая экосистема, интегрирующая Moodle, WebTutor и Maple. Экосистема проверялась на выборке из 310 студентов инженерных специальностей в течение четырех семестров. Экспериментальная группа (158 человек) обучалась с использованием экосистемы, контрольная (152 человека) – по традиционной методике.

Результаты эксперимента показали статистически значимый рост успеваемости в экспериментальной группе: средний балл на итоговом экзамене составил 79,81 против 67,21 в контрольной (прирост 18,75%). Стандартное отклонение снизилось с 12,45 до 8,53, что указывает на выравнивание уровня подготовки. Анализ вовлеченности выявил высокую активность: среднее время сеанса в Maple – 48,75 мин., выполнение заданий – свыше 91%. Корреляционный анализ подтвердил сильную связь между временем работы в Maple и итоговой оценкой ($r = 0.812$, $p < 0.001$).

Ключевыми педагогическими условиями эффективности экосистемы были признаны:

1. проблемно-ориентированные задания, стимулирующие активную познавательную деятельность;
2. междисциплинарная интеграция, обеспечивающая целостность математического знания;
3. автоматизированная обратная связь, позволяющая оперативно корректировать учебную траекторию;
4. визуализация материала, способствующая пониманию абстрактных концепций.

На основе проведенного теоретического анализа и обобщения передового педагогического опыта нами были сформулированы следующие принципы построения интегрированного курса математического анализа, линейной алгебры и аналитической геометрии:

1. Принцип системности. Весь учебный материал должен быть представлен как единая, логически связанная система, а не как сумма автономных разделов. Связи между темами должны быть явно выделены и проиллюстрированы.
2. Принцип опережающего введения общих понятий. На начальном этапе обучения целесообразно ввести фундаментальные понятия, общие для всех трех дисциплин (вектор, матрица, линейное пространство, отображение), и затем последовательно раскрывать их содержание в различных контекстах.
3. Принцип «концентрического» развертывания материала. Одно и то же понятие может вводиться на разных уровнях сложности и в разных предметных областях, постепенно углубляясь и обогащаясь новыми связями.
4. Принцип инструментальной поддержки. На всех этапах обучения должны активно использоваться цифровые инструменты – СКМ, LMS, средства визуализации – не как самоцель, а как средство достижения дидактических целей.
5. Принцип профессиональной направленности. Содержание и методы обучения должны быть ориентированы на будущую профессиональную деятельность студентов, демонстрировать прикладную значимость математических знаний.

В качестве примера реализации предложенных принципов можно привести несколько сквозных тем, объединяющих материал всех трех дисциплин:

I. Тема 1: «Векторы и их применение»:

– Аналитическая геометрия: понятие вектора, линейные операции над векторами, скалярное и векторное произведение, уравнение прямой и плоскости в векторной форме.
– Линейная алгебра: векторное пространство, линейная зависимость, базис, координаты, линейные операторы, матрицы перехода от базиса к базису в линейном пространстве.
– Математический анализ: вектор-функции, предел и непрерывность вектор-функции, производная и интеграл от вектор-функции, криволинейные интегралы.
– Интегрированное задание: студентам предлагается задать траекторию движения материальной точки в пространстве вектор-функцией, вычислить ее скорость и ускорение (математический анализ), определить, лежит ли траектория в одной плоскости (аналитическая геометрия), и записать уравнения движения в матричной форме (линейная алгебра).

II. Тема 2: «Линейные отображения и их анализ»:

– Линейная алгебра: линейные операторы, их матрицы, собственные значения и собственные векторы, спектральное разложение.
– Аналитическая геометрия: аффинные преобразования плоскости и пространства, их геометрический смысл, классификация.
– Математический анализ: дифференциал как линейное отображение, производная по направлению, градиент, матрица Якоби.
– Интегрированное задание: исследовать квадратичную форму, заданную симметрической матрицей, определить ее тип (линейная алгебра), построить соответствующую поверхность второго порядка (аналитическая геометрия) и найти ее главные направления (математический анализ – через градиент и матрицу Якоби).

III. Тема 3: «Приближение функций и численные методы»:

– Математический анализ: ряды Тейлора, аппроксимация функций многочленами, остаточный член.
– Линейная алгебра: метод наименьших квадратов, ортогональные многочлены, решение переопределенных систем.
– Аналитическая геометрия: геометрическая интерпретация аппроксимации как проекции на подпространство.

– Интегрированное задание: по заданному набору экспериментальных точек построить аппроксимирующую кривую методом наименьших квадратов (линейная алгебра), оценить погрешность аппроксимации с помощью разложения в ряд Тейлора (математический анализ) и изобразить исходные точки и полученную кривую на графике (аналитическая геометрия).

Эффективная реализация интегрированного курса требует пересмотра традиционных форм организации учебного процесса. Рекомендуется использовать смешанную модель обучения (blended learning), сочетающую аудиторную работу с преподавателем, самостоятельную деятельность студентов в цифровой среде и контроль и оценку прогресса каждого студента в процессе обучения:

I. Аудиторная работа:

1. Лекции. На лекциях вводится новый материал, причем особое внимание уделяется междисциплинарным связям. Для наглядности рекомендуется использовать интерактивные презентации с анимациями и 3D-моделями, созданными в СКМ.

2. Практические занятия. Основное внимание уделяется решению комплексных, междисциплинарных задач, требующих применения знаний из разных разделов. Студенты работают в малых группах, используя компьютеры с установленными СКМ.

3. Лабораторные работы. Студенты выполняют исследовательские задания, связанные с компьютерным моделированием и анализом данных. Отчеты оформляются в электронном виде и сдаются через LMS.

II. Самостоятельная работа:

1. Изучение теоретического материала. Студенты знакомятся с лекционными материалами, видео-лекциями, интерактивными учебниками, размещенными в LMS.

2. Выполнение домашних заданий. Задания включают как традиционные вычислительные задачи, так и творческие проекты, требующие использования СКМ. Проверка заданий может быть автоматизирована (для тестов) или осуществляться преподавателем (для творческих работ).

3. Участие в форумах и вебинарах. Студенты могут задавать вопросы, обсуждать сложные темы, участвовать в коллективных проектах, используя средства коммуникации, встроенные в LMS.

4. Индивидуальные консультации. Преподаватель проводит регулярные онлайн-консультации в режиме реального времени.

III. Контроль и оценка:

1. Текущий контроль. Регулярное тестирование в LMS позволяет отслеживать прогресс каждого студента и своевременно выявлять проблемы.

2. Рубежный контроль. Комплексные контрольные работы, включающие задания из разных дисциплин.

3. Итоговый контроль. Экзамен, который может проводиться в традиционной форме (билеты) или в форме защиты проекта.

Предложенная методика интегрированного обучения была апробирована в течение 2024-2026 годов. В эксперименте приняли участие 184 студентов первого курса, обучающихся по направлениям «Прикладная математика и информатика» и «Информационные системы и технологии». Студенты были разделены на две группы: контрольную (92 человека) и экспериментальную (92 человека).

Контрольная группа обучалась по традиционной методике: дисциплины «Математический анализ», «Линейная алгебра» и «Аналитическая геометрия» преподавались как отдельные курсы в разной временной последовательности. Экспериментальная группа обучалась по разработанному интегрированному курсу «Высшая математика» с использованием цифровой образовательной экосистемы на базе Moodle, Maple и Mathcad.

Результаты и обсуждение

По окончании эксперимента был проведен сравнительный анализ результатов итоговой аттестации в контрольной и экспериментальной группах. Основные показатели представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнение результатов обучения в контрольной и экспериментальной группах

Показатель	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Абсолютное изменение	Относительное изменение
Средний балл по математическому анализу (100-балльная шкала)	71,2 ± 8,6	82,4 ± 6,5	+11,2	+15,7%
Средний балл по линейной алгебре	73,5 ± 9,1	84,7 ± 6,8	+11,2	+15,2%
Средний балл по аналитической геометрии	72,8 ± 8,9	83,9 ± 6,7	+11,1	+15,3%
Интегральный показатель (среднее по трем дисциплинам)	72,5 ± 8,9	83,7 ± 6,7	+11,2	+15,4%
Доля студентов, сдавших экзамен с первой попытки, %	74,1	86,9	+12,8 п.п.	–
Доля студентов, получивших оценку «отлично», %	16,7	29,8	+13,1 п.п.	–

Как видно из таблицы, в экспериментальной группе наблюдается устойчивый прирост успеваемости по всем трем дисциплинам, причем примерно одинаковый (около 11 баллов). Это свидетельствует о том, что интегрированный подход способствует целостному усвоению материала, а не «перекосу» в пользу какой-либо одной дисциплины.

Особенно показательным является интегральный показатель – средний балл по трем дисциплинам. В экспериментальной группе он составил 83,7 против 72,5 в контрольной (прирост 15,4%). Стандартное отклонение в экспериментальной группе заметно ниже (6,7 против 8,9), что говорит о большей однородности знаний и выравнивании уровня подготовки.

Доля студентов, успешно сдавших экзамен с первой попытки, увеличилась на 12,8 процентных пункта (с 74,1 до 86,9%), а доля отличников – на 13,1 процентных пункта (с 16,7 до 29,8%). Эти данные подтверждают высокую эффективность предложенной методики.

Дополнительно к академической успеваемости, оценивались также изменения в мотивационной сфере студентов. Для этого использовался адаптированный опросник, включающий шкалы познавательной активности, профессиональной направленности и удовлетворенности обучением. Опрос проводился в начале и в конце эксперимента.

Результаты показали, что в экспериментальной группе доля студентов с высоким уровнем познавательной активности возросла с 22 до 51% (на 29 процентных пунктов), в контрольной группе – с 24 до 33% (на 9 процентных пунктов). Доля студентов, осознающих прикладную ценность математических дисциплин, увеличилась в экспериментальной группе с 29 до 67% (на 38 процентных пунктов), в контрольной – с 31 до 43% (на 12 процентных пунктов).

Удовлетворенность организацией учебного процесса в экспериментальной группе составила 89% (против 52% в контрольной). Студенты особенно высоко оценили возможность работы в единой цифровой среде, наглядность материала благодаря визуализации в Maple и оперативность обратной связи в Moodle.

Несмотря на убедительные результаты, исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, оно проводилось на ограниченной выборке (184 студента) и в рамках одного вуза. Для подтверждения валидности полученных выводов необходимы повторные исследования на более широкой выборке и в различных образовательных учреждениях.

Во-вторых, эксперимент охватывал только первый год обучения. Остается открытым вопрос о долгосрочном влиянии интегрированного подхода на формирование профессиональных компетенций и успеваемость на старших курсах. Необходимы лонгитюдные исследования.

В-третьих, успешная реализация предложенной методики требует от преподавателей высокой квалификации в области как математики, так и информационных технологий, а также значительных временных затрат на разработку учебно-методических материалов. Это может стать серьезным барьером для массового внедрения.

В качестве перспективных направлений дальнейших исследований можно выделить:

1. разработку открытых банков интегрированных заданий и кейсов;
2. создание автоматизированных систем диагностики междисциплинарных компетенций;
3. исследование возможностей искусственного интеллекта для персонализации обучения в интегрированной среде;
4. распространение предложенной методики на другие фундаментальные дисциплины (дифференциальные уравнения, теорию вероятностей, математическую физику).

Заключение

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Междисциплинарная интеграция математического анализа, линейной алгебры и аналитической геометрии является объективной необходимостью, обусловленной как внутренней логикой развития математического знания, так и требованиями современного инженерного образования. Традиционный подход к преподаванию этих дисциплин как самостоятельных, слабо связанных между собой курсов, приводит к фрагментарности восприятия, формальному усвоению знаний и снижению мотивации.
2. В качестве концептуальной основы интеграции предложено выделение сквозных понятийных линий (векторно-матричная, линейность/нелинейность, геометрическая интерпретация, пространство и преобразования), а также построение единого аксиоматического пространства, объединяющего ключевые понятия всех трех дисциплин.
3. Цифровые инструменты, прежде всего системы компьютерной математики (Maple, Mathcad) и платформы управления обучением (Moodle), создают технологическую основу для эффективной реализации междисциплинарной интеграции. Их объединение в единую цифровую образовательную экосистему позволяет не только автоматизировать рутинные вычисления, но и обеспечить наглядность, интерактивность и непрерывность учебного процесса.
4. Разработанная методика интегрированного обучения, включающая принципы системности, опережающего введения общих понятий, концентрического развертывания материала, инструментальной поддержки и профессиональной направленности, а также конкретные примеры сквозных тем и интегрированных заданий, показала свою эффективность в ходе экспериментальной апробации.
5. Результаты эксперимента свидетельствуют о статистически значимом повышении академической успеваемости (интегральный показатель вырос на 15,4%), снижении вариативности знаний, росте доли успешно сдавших экзамен (на 12,8 п.п.) и отличников (на 13,1 п.п.). Кроме того, зафиксировано существенное повышение познавательной активности, профессиональной направленности и удовлетворенности обучением в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.
6. Перспективы дальнейших исследований связаны с масштабированием предложенной методики, созданием открытых банков интегрированных заданий, разработкой систем

автоматизированной диагностики междисциплинарных компетенций и использованием технологий искусственного интеллекта для персонализации обучения.

В заключение следует подчеркнуть, что междисциплинарная интеграция математического анализа, линейной алгебры и аналитической геометрии в сочетании с активным использованием цифровых инструментов является не просто данью моде, а объективной необходимостью, продиктованной логикой развития науки и запросами практики. Ее реализация позволяет сформировать у будущих инженеров целостное, системное математическое мышление, столь необходимое для успешной профессиональной деятельности в XXI веке.

Список литературы

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 299 с.
2. 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 компетентностного подхода на базе Moodle, WebTutor и Maple // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15. № 9-2. С. 183-194.
3. 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.
4. 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.
5. Забайкалов А.П., Кулешова Ю.Д., Новодерова А.П., Усачева Т.В., Шимитило В.Л. Методические подходы к использованию систем компьютерной математики Maple, Mathcad, Mathematica в обучении линейной алгебре, математическому анализу и математической логике в технических, военных и юридических вузах // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15. № 9-2. С. 119-129.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2021. 512 с.
7. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. 2-е изд. Санкт-Петербург: КАРО, 2008. 368 с.
8. Лунгу К.Н. Организация междисциплинарных связей как условие модернизации математического образования студентов технического вуза // Известия МГТУ «МАМИ». 2014. Т. 5. № 2. С. 141-146.
9. Мателенок А.П., Вакульчик В.С., Гавронская Ю.Ю., Сафронова Е.В. Формы и методические приемы применения междисциплинарных связей в обучении математике студентов технических специальностей // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2024. № 2 (42). С. 10-14.
10. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.

Interdisciplinary integration of mathematical analysis, linear algebra and analytic geometry in technical, military and legal universities: digital tools and methods

Ekaterina A. Vetrenko
Candidate of Sciences in Engineering, Associate Professor
MIREA, Russian Technological University
Moscow, Russia
Vetrenko@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Polina A. Vysotskaya
Lecturer
The Military Academy of Strategic Rocket Forces after Peter the Great
Balashikha, Russia
VisotskayaPA@yandex.ru
ORCID 0000-0002-1573-5056

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

Andrey P. Zabaikalov
PhD in Law, Associate Professor
MIREA, Russian Technological University
Moscow, Russia
zabaikalovAP@yandex.ru
ORCID 0000-0001-6921-673X

Oksana V. Fedoseeva
Lecturer
Academy of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Khimki, Russia
Fedoseeva_Oksana_V@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.04.2026
Accepted 27.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/b7776-0533-6898-n
EDN OTIHVK
VAK 5.8.7. Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article examines theoretical and applied aspects of interdisciplinary integration of fundamental mathematical disciplines – mathematical analysis, linear algebra and analytic geometry – in technical education. The need to overcome the traditional isolated teaching of these courses and to move toward their organic synthesis at both the content and instrumental levels is substantiated. The author's concept of integration is proposed; it is based on the identification of cross-cutting conceptual lines, the construction of a unified axiomatic space and the use of modern digital tools, including computer mathematics systems, LMS platforms and visualization tools. The results of implementing the proposed methodology in the educational process of a technical university are described, demonstrating improved academic performance, development of systems thinking and student motivation. Practical recommendations are given for organizing integrated teaching of mathematical disciplines in a digital environment.

Keywords

interdisciplinary integration, mathematical analysis, linear algebra, analytic geometry, technical education, digital tools, computer mathematics systems, competence-based approach, digital educational ecosystem.

References

1. Bordovskaya N.V., Rean A.A. Pedagogy: a textbook. Saint Petersburg: Peter, 2011. 299 p.
2. Gurnikovskaya R.Yu., Vysotskaya P.A., Kamenskikh L.V., Chorbanshieva 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 competence-based approach based on Moodle, WebTutor and Maple // Education Management: Theory and Practice. 2025. Vol. 15. № 9-2. pp. 183-194.
3. 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 the discipline «Mathematical analysis» // Education Management: Theory and Practice. 2025. № 9-2. pp. 67-77.
4. 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 in technical universities // Education Management: Theory and Practice. 2025. № 9-2. pp. 130-141.
5. Zabaikalov A.P., Kuleshova Yu.D., Novoderova A.P., Usacheva T.V., Shimitilo V.L. Methodological approaches to the use of computer Mathematics Systems Maple, Mathcad and Mathematica in teaching linear algebra, mathematical analysis and mathematical logic at technical, military and law universities // Education Management: Theory and Practice. 2025. Vol. 15. № 9-2. pp. 119-129.
6. Ilyin E.P. Motivation and motives. Saint-Petersburg: Peter, 2021. 512 p.
7. Kolechenko A.K. Encyclopedia of educational technologies: a guide for teachers. 2nd ed. Saint Petersburg: Karo, 2008. 368 p.
8. Lungu K.N. Organization of interdisciplinary connections as a condition of modernization of mathematical education of technical university students // Moscow State Technical University (MAMI) Bulletin. 2014. Vol. 5. № 2. pp. 141-146.
9. Matelenok A.P., Vakulchik V.S., Gavronskaya Yu.Yu., Safronova E.V. Forms and methodological techniques for applying interdisciplinary links in teaching mathematics to engineering students // Polotsk State University Bulletin. Series E: Pedagogical Sciences. 2024. № 2 (42). pp. 10-14.
10. Selevko G.K. Encyclopedia of educational technologies. In 2 Vols. Vol. 1. Moscow: Research Institute of School Technologies, 2006. 816 p.

Адаптация содержания и методов преподавания химических дисциплин для иностранных студентов технических направлений подготовки в условиях многоязычной образовательной среды

Александр Владимирович Вяльцев
Кандидат технических наук, доцент кафедры Экологии и промышленной безопасности
Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) им. М.И. Платова
Новочеркасск, Россия
bgd-av@mail.ru
ORCID 0000-0002-4446-0618

Поступила в редакцию 03.04.2026
Принята 22.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/z9758-7559-0874-j
EDN ALUQSZ
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В условиях ускоренной интернационализации высшего технического образования значительное увеличение контингента иностранных студентов в российских и постсоветских университетах обусловливает необходимость фундаментальной трансформации подходов к преподаванию химических дисциплин, традиционно составляющих основу инженерной подготовки. Многоязычная образовательная среда порождает комплексные дидактические вызовы, связанные с одновременным преодолением языковых барьеров, терминологических интерференций между национальными номенклатурными традициями и международной системой IUPAC, а также выраженной гетерогенностью входной подготовки обучающихся из различных географических регионов. Диагностические данные выявляют существенные диспропорции в освоении ключевых разделов общей, неорганической и аналитической химии: наибольшие затруднения наблюдаются в областях химической термодинамики, кинетики и электрохимии, в то время как концепции строения атома и периодического закона демонстрируют относительно большую доступность, что коррелирует с особенностями национальных школьных программ. Количественный анализ, охватывающий студентов из Юго-Восточной Азии, Тропической Африки, Ближнего Востока, Латинской Америки и стран СНГ, демонстрирует статистически значимые различия в средних показателях (от 11,2 до 19,4 балла из 40), высокую вариабельность результатов (коэффициент вариации до 61,7% в африканской когорте) и умеренную корреляцию между уровнем языковой компетенции и академической успеваемостью ($r=0.54$). Экспериментальная апробация адаптивных моделей, включающих реструктуризацию содержания с расширенным пропедевтическим компонентом, разработку двуязычных дидактических материалов с параллельными терминологическими системами, модификацию лабораторных практикумов и широкое внедрение интерактивных визуализаторов молекулярных структур, анимаций процессов и инфографики, подтверждает высокую эффективность комплексного воздействия на содержательный, лингводидактический и методический аспекты. Комплексная модель обеспечивает повышение средней экзаменационной оценки на 0,97 балла по пятибалльной шкале, сокращение доли неудовлетворительных результатов в 3,4 раза (с 47,7 до 13,9%) и выраженный выравнивающий эффект, проявляющийся в снижении стандартного отклонения и кумулятивной положительной динамике успеваемости на протяжении двух семестров, особенно заметной у студентов с наиболее слабой исходной подготовкой. Особую значимость приобретает применение невербальных семиотических

средств, минимизирующих зависимость понимания абстрактных химических моделей от вербальной компетенции и способствующих формированию универсальных профессиональных компетенций инженера. Полученные закономерности обосновывают переход к дифференцированным образовательным траекториям с многоуровневой структурой модулей, учитывающим региональную специфику довузовского опыта и обеспечивающим оптимальную зону ближайшего развития для каждого обучающегося в поликультурной академической среде. Такой системный подход не только повышает качество химической подготовки иностранных студентов технических направлений, но и обогащает общую методологию предметного обучения в условиях глобализированного высшего образования, демонстрируя потенциал интеграции визуализации, межъязыковой поддержки и адаптивной дидактической архитектуры для преодоления когнитивных и коммуникативных барьеров.

Ключевые слова

адаптация преподавания химии, иностранные студенты, многоязычная образовательная среда, визуализация обучения, дифференцированные траектории.

Введение

Процесс интернационализации высшего образования, набравший значительную динамику в последние два десятилетия, привел к существенному увеличению доли иностранных студентов в технических университетах России и ряда других стран постсоветского пространства. Химические дисциплины, традиционно входящие в базовый цикл подготовки инженеров различных профилей, оказались в числе тех учебных курсов, где языковой барьер и различия в уровне довузовской подготовки проявляются наиболее остро (Майер, 2023). Студенты из стран Юго-Восточной Азии, Африки и Латинской Америки, приступая к изучению общей, неорганической и аналитической химии на неродном языке, сталкиваются с необходимостью одновременного освоения понятийного аппарата дисциплины, специфической химической номенклатуры и языка обучения, что создает многоуровневую дидактическую проблему (Штоббе, 2021). Сама природа химического знания, предполагающая оперирование абстрактными моделями строения вещества, количественными закономерностями и сложной терминологией, усиливает когнитивную нагрузку на обучающихся, не владеющих в полной мере языком-посредником. При этом традиционные методики преподавания, разработанные для гомогенных по языковому составу академических групп, оказываются недостаточно эффективными в условиях полиэтнического и многоязычного контингента.

Различия в национальных образовательных стандартах среднего образования формируют неоднородный входной уровень знаний иностранных студентов по химии. В ряде стран Тропической Африки школьный курс химии ограничивается описательным уровнем и не включает систематического изучения стехиометрии, термодинамики химических процессов или электрохимии (Коченихина, 2021). Студенты из арабских государств нередко демонстрируют хорошую подготовку в области неорганической химии, однако испытывают затруднения при переходе к количественным расчетам, связанным с концентрациями растворов и химическим равновесием. Азиатские студенты, напротив, часто обладают высоким уровнем формальных вычислительных навыков, но могут испытывать сложности с вербализацией химических явлений и интерпретацией экспериментальных данных на русском или английском языке (Гаева, 2011). Подобная гетерогенность требует от преподавателя не только корректировки темпа подачи материала, но и принципиального пересмотра последовательности изложения тем, отбора иллюстративного материала и системы контроля.

Многоязычная образовательная среда, складывающаяся в техническом вузе при одновременном присутствии студентов из десяти и более стран, порождает своеобразную коммуникативную экосистему, в которой химическая терминология функционирует одновременно на нескольких языках (Перфилова, 2014). Международная химическая номенклатура IUPAC, формально единая, на практике преломляется через национальные традиции наименования веществ и реакций, что приводит к терминологическим интерференциям. Русская химическая номенклатура, сохраняющая ряд исторически сложившихся обозначений, существенно отличающихся от англоязычных аналогов,

становится дополнительным источником затруднений для иностранных обучающихся (Борисова, 2008). Преподаватели, работающие в таких условиях, вынуждены выстраивать параллельные терминологические системы, обеспечивая понимание содержания дисциплины вне зависимости от того, на каком языке студент получил базовое химическое образование.

Педагогическая задача адаптации химических дисциплин не сводится к простому упрощению материала или переводу учебных пособий на иностранные языки. Речь идет о комплексной дидактической проблеме, затрагивающей отбор содержания курса, методы визуализации учебной информации, организацию лабораторного практикума, формы промежуточного и итогового контроля, а также развитие профессиональной коммуникативной компетенции будущего инженера в области химии (Рябкова, 2025). Необходимость интеграции предметного и языкового обучения, обозначаемая в зарубежной литературе термином CLIL (Content and Language Integrated Learning), в контексте преподавания химии приобретает специфическое содержание, связанное с символическим языком химических формул и уравнений, который одновременно выступает универсальным средством коммуникации и источником дополнительных семиотических трудностей (Штоббе, 2023). Опыт ведущих технических университетов свидетельствует о том, что системный подход к адаптации химического образования для иностранных студентов способен не только повысить успеваемость данной категории обучающихся, но и обогатить методический арсенал преподавания дисциплины в целом.

Материалы и методы исследования

Эмпирическую базу работы составили данные, полученные в ходе педагогического наблюдения и анкетирования иностранных студентов первого и второго курсов технических направлений подготовки, обучавшихся в двух российских технических университетах в период с 2019 по 2024 учебный год. Общая выборка включала 347 иностранных студентов из 23 стран, распределенных по направлениям «Строительство», «Нефтегазовое дело», «Металлургия», «Химическая технология» и «Материаловедение и технологии материалов». Контрольную группу составили 182 российских студента аналогичных направлений, обучавшихся в тех же академических потоках. Для диагностики входного уровня знаний использовался авторский тестовый инструментарий, включавший 40 заданий по четырем разделам общей химии, откалиброванный с учетом различий в национальных образовательных программах (Соколова, 2015).

Методологическим основанием работы послужили положения компетентностного подхода в профессиональном образовании, концепция интегрированного предметно-языкового обучения и теория когнитивной нагрузки Дж. Свеллера, адаптированная к условиям билингвального обучения естественнонаучным дисциплинам (Савинова, 2019). Анализ учебно-методической документации охватил 28 рабочих программ дисциплин химического цикла, 14 лабораторных практикумов и 9 фондов оценочных средств, применявшихся для обучения иностранных студентов в указанный период. В качестве дополнительного источника информации привлекались протоколы заседаний кафедр и методических комиссий, содержащие сведения о результатах промежуточной аттестации иностранных студентов по химии.

Статистическая обработка результатов включала расчет средних значений, стандартных отклонений, коэффициентов вариации и t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Корреляционный анализ связи между уровнем языковой подготовки и успешностью освоения химических дисциплин выполнялся с использованием коэффициента Пирсона (Field, 2018). Качественный анализ ответов преподавателей на открытые вопросы анкеты проводился методом тематического кодирования. Общее количество привлеченных литературных источников составило 87 работ на русском и английском языках, опубликованных преимущественно в период с 2015 по 2024 год.

Результаты и обсуждение

Входная диагностика знаний иностранных студентов по химии позволила выявить существенную неоднородность их подготовки, обусловленную как различиями в национальных образовательных системах, так и индивидуальными особенностями освоения предмета в довузовский период. Средний

балл выполнения диагностического теста в группе иностранных студентов составил 14,7 из 40 возможных при стандартном отклонении 6,83, тогда как в контрольной группе российских студентов аналогичный показатель достиг 24,9 при стандартном отклонении 5,12. Столь значительный разрыв не может быть объяснен исключительно языковыми затруднениями, поскольку тестовые задания включали значительную долю невербальных элементов – химических формул, уравнений реакций, расчетных задач с числовыми данными (Николаенко, 2023). Очевидно, что содержательные пробелы в довузовской подготовке играют роль не менее существенную, чем лингвистические барьеры.

Анализ результатов диагностики по отдельным разделам курса обнаружил характерную картину: наибольшие затруднения у иностранных студентов вызвали задания, связанные с химической термодинамикой и кинетикой, а также с электрохимическими процессами. Раздел, посвященный строению атома и периодическому закону, оказался относительно более доступным, что согласуется с данными о включенности этого материала в школьные программы большинства стран-экспортеров студентов (Гаршин, 2014). Распределение результатов входной диагностики по регионам происхождения студентов представлено далее (табл. 1).

Таблица 1. Результаты входной диагностики знаний по химии иностранных студентов в разрезе регионов происхождения (баллы из 40, n=347)

Регион происхождения	Средний балл	Стандартное отклонение	Коэффициент вариации, %	Доля студентов с баллом ниже 10, %
Юго-Восточная Азия (n=89)	17,3	5,47	31,6	14,6
Тропическая Африка (n=104)	11,2	6,91	61,7	42,3
Северная Африка и Ближний Восток (n=68)	15,8	5,23	33,1	17,6
Латинская Америка (n=47)	16,1	6,04	37,5	19,1
Страны СНГ (n=39)	19,4	4,68	24,1	7,7

Представленные данные позволяют констатировать, что наиболее уязвимой категорией являются студенты из стран Тропической Африки, у которых средний балл оказался почти вдвое ниже, чем у выходцев из государств СНГ. Коэффициент вариации в африканской подгруппе достиг 61,7 %, что свидетельствует о крайне неоднородном составе данной категории: наряду со студентами, продемонстрировавшими минимальный уровень знаний, в ней присутствовали и те, чьи результаты приближались к средним значениям по всей выборке. Разрыв между максимальным и минимальным баллами внутри этой группы составил 29 единиц, что делает невозможным применение единого темпа обучения без предварительной дифференциации.

Показатели студентов из стран Юго-Восточной Азии и Латинской Америки оказались статистически неразличимы ($p=0.37$ по t-критерию), при этом обе группы значимо отличались от африканской подгруппы ($p<0.001$) и от студентов из стран СНГ ($p<0.01$). Доля студентов с критически низким уровнем знаний (менее 10 баллов) варьировала от 7,7% в группе СНГ до 42,3% в африканской когорте. Эти цифры непосредственно определяют масштаб необходимой пропедевтической работы и обосновывают целесообразность формирования дифференцированных учебных траекторий уже на этапе, предшествующем изучению основного курса химии.

Следующий аспект, потребовавший количественной оценки, касался влияния уровня владения языком обучения на результаты промежуточной аттестации по химическим дисциплинам. Языковая компетенция иностранных студентов оценивалась по результатам сертификационного тестирования по

русскому языку как иностранному, проводимого на подготовительном факультете, и была ранжирована по трем уровням: базовый (A2-B1), пороговый (B1-B2) и продвинутый (B2 и выше). Корреляционный анализ обнаружил умеренную положительную связь между уровнем языковой подготовки и экзаменационной оценкой по общей химии ($r=0.54$, $p<0.001$), что указывает на значимый, но не доминирующий вклад языкового фактора в академическую успешность (Мифтахова, 2018). Иными словами, даже при достаточном уровне владения русским языком часть студентов не справлялась с содержательными требованиями курса, и наоборот – некоторые студенты с относительно невысоким уровнем языковой подготовки добивались удовлетворительных результатов за счет прочной базы знаний по предмету.

Педагогическое наблюдение за ходом лабораторных занятий выявило еще одну существенную проблему – различия в сформированности экспериментальных навыков. Студенты из стран, где школьное обучение химии ведется преимущественно в теоретическом формате без систематического лабораторного практикума, испытывали затруднения не только при выполнении собственно химических операций (титрование, фильтрование, работа с аналитическими весами), но и при соблюдении правил техники безопасности (Помогаев, 2012). Это обстоятельство потребовало разработки специальных вводных модулей, предваряющих основной лабораторный курс и направленных на формирование базовых экспериментальных компетенций.

В ходе эксперимента были апробированы несколько подходов к адаптации содержания и методов преподавания. Первый из них предполагал реструктуризацию лекционного курса с выделением расширенного пропедевтического блока, включающего систематическое повторение материала школьного курса химии с акцентом на тех разделах, которые показали наибольший дефицит по результатам входной диагностики. Второй подход был связан с созданием двуязычных дидактических материалов, содержащих параллельное изложение ключевых понятий на русском и английском языках, а также глоссарий с транскрипцией и переводом основных терминов. Третий подход реализовывался через модификацию лабораторного практикума с использованием пошаговых визуальных инструкций и видеоматериалов. Эффективность каждого из подходов оценивалась по результатам промежуточной аттестации (табл. 2).

Таблица 2. Средние экзаменационные оценки иностранных студентов по общей химии при различных моделях адаптации преподавания (пятибалльная шкала, 2021–2024 гг.)

Модель адаптации	Количество студентов	Средняя оценка	Стандартное отклонение	Доля неудовлетворительных оценок, %
Без адаптации (контрольная группа, 2019–2020)	86	2,74	0,93	47,7
Пропедевтический блок	91	3,18	0,87	31,9
Двуязычные дидактические материалы	84	3,42	0,79	22,6
Комплексная адаптация (все три подхода)	86	3,71	0,72	13,9

Сопоставление результатов различных моделей адаптации обнаруживает ряд закономерностей, заслуживающих внимания. Переход от контрольных условий к модели с пропедевтическим блоком привел к повышению среднего балла на 0,44 единицы и сокращению доли неудовлетворительных оценок на 15,8 процентных пунктов. Внедрение двуязычных дидактических материалов дало несколько

более выраженный эффект – прирост составил 0,68 балла по сравнению с контролем, а доля неуспевающих сократилась до 22,6%. Разница между этими двумя моделями (0,24 балла) оказалась статистически значимой (p=0.03), что позволяет утверждать, что языковая поддержка обеспечивает более ощутимое улучшение результатов, нежели изолированная коррекция содержательных пробелов.

Наиболее убедительные результаты показала комплексная модель адаптации, объединившая все три компонента. Средний балл в этой группе превысил контрольное значение на 0,97 единицы, а доля неудовлетворительных оценок снизилась в 3,4 раза – с 47,7 до 13,9%. Стандартное отклонение в группе комплексной адаптации было наименьшим (0,72), что указывает на более равномерное распределение результатов и, следовательно, на способность данной модели обеспечивать приемлемый уровень освоения дисциплины для большинства студентов вне зависимости от их входных характеристик. Отношение средней оценки к стандартному отклонению, выступающее косвенным индикатором устойчивости педагогического эффекта, составило 5,15 в группе комплексной адаптации против 2,95 в контрольной группе, то есть увеличилось в 1,75 раза.

Отдельного рассмотрения заслуживает роль визуализации учебного материала в адаптивном преподавании химии. Химические дисциплины обладают уникальной особенностью: значительная часть информации может быть представлена в виде формул, уравнений, структурных схем и молекулярных моделей, которые носят универсальный характер и не зависят от языка обучения. Однако переход от символического представления к вербальному описанию и обратно составляет одну из ключевых компетенций, формируемых в процессе изучения химии, и именно этот переход становится камнем преткновения для иностранных студентов (Гаршин, 2014). Использование интерактивных молекулярных визуализаторов, анимированных моделей химических процессов и инфографики позволяло снизить зависимость понимания от языковой компетенции и создавало дополнительные опоры для усвоения абстрактного материала.

Количественная оценка эффективности визуальных средств обучения проводилась на материале раздела «Химическая связь и строение вещества», традиционно вызывающего значительные затруднения у иностранных студентов. В экспериментальной группе лекции сопровождались интерактивными трехмерными моделями молекул с возможностью вращения и масштабирования, а также анимациями процессов образования ковалентной и ионной связи. В контрольной группе тот же материал излагался с использованием традиционных статических иллюстраций. По результатам контрольной работы, проведенной после завершения раздела, были получены данные, систематизированные в следующей сводке (табл. 3).

Таблица 3. Результаты контрольной работы по разделу «Химическая связь и строение вещества» при различных способах визуализации (баллы из 25)

Показатель	Экспериментальная группа (n=78)	Контрольная группа (n=74)
Средний балл	16,8	12,3
Медиана	17,0	12,0
Стандартное отклонение	4,21	5,09
Минимальный балл	6	3
Максимальный балл	24	23
Доля студентов с баллом выше 18, %	34,6	16,2

Разница средних баллов между экспериментальной и контрольной группами составила 4,5 единицы, что при совместном стандартном отклонении 4,67 соответствует размеру эффекта d=0,96 по шкале Коэна – величине, квалифицируемой как большой эффект. Медианные значения практически совпали со средними, что свидетельствует о нормальном распределении результатов в обеих группах и отсутствии выбросов, способных исказить картину. Минимальный балл в экспериментальной группе оказался вдвое выше, чем в контрольной (6 против 3), что указывает на позитивное влияние

интерактивной визуализации даже на наиболее слабых студентов. Доля обучающихся, преодолевших порог 18 баллов из 25 (что соответствует оценке «хорошо» и «отлично»), в экспериментальной группе превысила аналогичный показатель контрольной группы более чем вдвое – 34,6% против 16,2%.

Стандартное отклонение в экспериментальной группе оказалось на 17,3% ниже, чем в контрольной, что означает более компактное распределение результатов вокруг среднего значения. Этот факт имеет принципиальное педагогическое значение: он свидетельствует о том, что визуальные средства обучения способствуют не только общему повышению уровня усвоения, но и сглаживанию индивидуальных различий, обусловленных неоднородностью входной подготовки и языковых компетенций. Соотношение максимального и минимального баллов – размах вариации – составило 18 единиц в экспериментальной группе против 20 в контрольной, что дополнительно подтверждает эффект уплотнения распределения.

Анкетирование преподавателей, участвовавших в реализации адаптированных учебных программ, позволило выявить их оценку трудоемкости различных компонентов адаптации и субъективную удовлетворенность результатами. Из 34 опрошенных преподавателей 26 (76,5%) отметили, что разработка двуязычных дидактических материалов потребовала наибольших временных затрат, тогда как модификация лабораторного практикума воспринималась как наименее ресурсоемкая задача (Соколова, 2015). Одновременно 29 преподавателей (85,3%) указали на необходимость специальной подготовки к работе в многоязычной аудитории, включая повышение собственной языковой компетенции и освоение методик межкультурной коммуникации.

Отдельный блок исследования был посвящен анализу динамики успеваемости иностранных студентов по химическим дисциплинам на протяжении двух семестров обучения. Интерес представляла не только абсолютная величина оценок, но и характер изменений – наличие или отсутствие положительной динамики, свидетельствующей об адаптации студентов к образовательной среде и формировании у них устойчивых учебных стратегий. Сравнение результатов первого и второго семестров позволяло также оценить кумулятивный эффект адаптационных мероприятий (табл. 4).

Таблица 4. Динамика экзаменационных оценок иностранных студентов по химическим дисциплинам в первом и втором семестрах (пятибалльная шкала, группа комплексной адаптации, n=86)

Регион происхождения	Средняя оценка, 1-й семестр	Средняя оценка, 2-й семестр	Прирост	Доля студентов с положительной динамикой, %
Юго-Восточная Азия (n=23)	3,61	4,04	+0,43	73,9
Тропическая Африка (n=27)	3,19	3,67	+0,48	77,8
Северная Африка и Ближний Восток (n=17)	3,82	4,12	+0,30	64,7
Латинская Америка (n=12)	3,75	4,08	+0,33	66,7
Страны СНГ (n=7)	4,14	4,43	+0,29	71,4

Все региональные подгруппы продемонстрировали положительную динамику между первым и вторым семестрами. Наибольший абсолютный прирост среднего балла зафиксирован у студентов из стран Тропической Африки (+0,48), что коррелирует с тем обстоятельством, что именно эта категория обучающихся имела наибольший резерв для улучшения результатов. Наименьший прирост отмечен у студентов из стран СНГ (+0,29) и Северной Африки (+0,30), что объясняется эффектом потолка – их начальные показатели уже были относительно высокими. Доля студентов, улучшивших свои результаты по сравнению с первым семестром, варьировала от 64,7 до 77,8%, при этом наибольшая доля положительной динамики вновь пришлась на африканскую подгруппу.

С математической точки зрения заслуживает внимания тот факт, что относительный прирост (отношение абсолютного прироста к начальному значению) оказался максимальным в группе из Тропической Африки – 15,0%, тогда как в группе СНГ он составил лишь 7,0%. Эти данные демонстрируют дифференцированное воздействие адаптационных мероприятий на различные категории студентов: наибольший выигрыш получают те, чья входная подготовка была наиболее слабой. Одновременно следует отметить, что и во втором семестре средний балл африканских студентов (3,67) оставался ниже первого семестрового показателя азиатской группы (3,61), что свидетельствует о сохраняющемся разрыве, требующем более длительной и последовательной коррекционной работы.

В рамках изучения структуры учебных затруднений было проведено тематическое кодирование ответов иностранных студентов на открытые вопросы анкеты, касающиеся наиболее сложных аспектов изучения химии. Систематизация полученных ответов обнаружила, что 68,3% респондентов указали на терминологические трудности как основное препятствие к успешному освоению курса, 54,2% отметили сложность математического аппарата химических дисциплин (стехиометрические расчеты, расчеты pH, константы равновесия), а 41,7% сообщили о проблемах, связанных с непривычным форматом лабораторных занятий. Показательно, что лишь 23,9% студентов обозначили содержательную сложность собственно химического материала в качестве главного источника затруднений, что еще раз подтверждает ведущую роль языковых и методических факторов в формировании учебных барьеров (Савинова, 2019).

Интеграция полученных количественных данных позволяет сформулировать ряд обобщений. Система адаптации преподавания химических дисциплин для иностранных студентов демонстрирует наибольшую эффективность при условии комплексного воздействия на содержательный, языковой и методический компоненты учебного процесса. Изолированное применение отдельных адаптационных инструментов дает статистически значимый, но ограниченный эффект, тогда как их совместное использование обеспечивает синергетический результат, выраженный в многократном снижении доли неуспевающих студентов и существенном повышении средних экзаменационных показателей.

Регионально-дифференцированный анализ успеваемости свидетельствует о необходимости учета специфики довузовской подготовки студентов из различных стран при проектировании адаптивных образовательных траекторий. Единый подход, не учитывающий исходную гетерогенность контингента, неизбежно приводит к тому, что одна часть студентов оказывается перегружена, а другая – недостаточно мотивирована из-за избыточного упрощения материала. Введение трехуровневой системы дифференциации (пропедевтический, основной и углубленный модули) позволило в значительной мере преодолеть это противоречие и обеспечить каждому студенту возможность работать в зоне ближайшего развития.

Визуальные средства обучения, в первую очередь интерактивные молекулярные модели и анимации химических процессов, подтвердили свою высокую эффективность в качестве инструмента снижения когнитивной нагрузки, обусловленной языковым барьером. Размер эффекта, полученный при сравнении традиционных и интерактивных визуальных средств, оказался сопоставим с наиболее результативными педагогическими интервенциями, описанными в литературе по предметной дидактике естественнонаучных дисциплин. Это позволяет рассматривать технологии визуализации как приоритетное направление при формировании методического обеспечения химических курсов для иностранных студентов.

Заключение

Полученные в ходе работы результаты позволяют утверждать, что адаптация преподавания химических дисциплин для иностранных студентов технических направлений представляет собой многофакторную задачу, в которой ни один из компонентов – содержательный, языковой, методический – не может быть эффективно модифицирован в отрыве от остальных. Снижение доли неудовлетворительных оценок с 47,7% в условиях отсутствия целенаправленной адаптации до 13,9% при реализации комплексной модели является количественным выражением этого положения. Средняя экзаменационная оценка, выросшая на 0,97 балла по пятибалльной шкале, отражает не просто

формальное улучшение показателей, но качественный сдвиг в уровне освоения предмета – переход от преобладания неудовлетворительных результатов к преобладанию оценок «удовлетворительно» и «хорошо».

Результаты входной диагностики, зафиксировавшие разброс средних баллов от 11,2 у студентов из стран Тропической Африки до 19,4 у представителей государств СНГ, подтвердили гипотезу о том, что гетерогенность контингента является не побочным, а системообразующим фактором, определяющим всю стратегию преподавания. Коэффициент вариации, достигший 61,7% в наиболее неоднородной подгруппе, делает неприемлемым использование усредненного темпа и единого уровня сложности. Дифференцированная модель, предполагающая выделение нескольких уровней сложности внутри одного курса, оказалась не только дидактически обоснованной, но и практически реализуемой при надлежащем организационном обеспечении.

Значительный размер эффекта (d=0,96), полученный при оценке влияния интерактивных визуальных средств на результаты освоения раздела «Химическая связь», указывает на то, что потенциал визуализации в обучении химии иностранных студентов далеко не исчерпан. Снижение стандартного отклонения в экспериментальной группе на 17,3% по сравнению с контрольной свидетельствует о выравнивающем воздействии визуальных средств, которое особенно значимо для обучающихся с минимальным уровнем языковой подготовки. Именно для этой категории студентов невербальные каналы передачи учебной информации становятся основным инструментом понимания.

Положительная динамика между первым и вторым семестрами, зафиксированная во всех региональных подгруппах, говорит о кумулятивном характере адаптационного эффекта. Наибольший относительный прирост (15,0%) у студентов из Тропической Африки не означает автоматического закрытия разрыва с более подготовленными группами, однако демонстрирует принципиальную возможность значительного улучшения результатов при условии систематического и последовательного применения адаптационных инструментов на протяжении всего периода обучения. Важно, что 77,8% студентов из этой подгруппы улучшили свои индивидуальные показатели – цифра, которая не может быть объяснена случайными колебаниями и отражает реальное воздействие педагогических мер.

Результаты анкетирования, показавшие, что терминологические трудности лидируют среди причин учебных затруднений (68,3% респондентов), а содержательная сложность материала занимает лишь четвертое место (23,9%), позволяют переосмыслить традиционное представление о том, что главным препятствием к освоению химии является абстрактность и сложность самого предмета. В условиях многоязычной образовательной среды именно языковая и коммуникативная составляющие выступают доминирующими барьерами, преодоление которых требует не столько упрощения содержания, сколько создания адекватных инструментов лингводидактической поддержки, интегрированной в предметное обучение. Разработанные и апробированные в ходе исследования двуязычные глоссарии, визуальные учебные материалы и модифицированные лабораторные практикумы представляют собой конкретные инструменты, эффективность которых подтверждена количественными данными и которые могут быть масштабированы на другие естественнонаучные дисциплины, преподаваемые в аналогичных условиях.

Список литературы

1. Борисова Е.В., Макаренкова Л.В. Специфика обучения химии иностранных учащихся позднего заезда // Вестник Тверского государственного технического университета. 2008. № 13. С. 265-267.

2. Гаршин А.П. Методика использования пособий по химии в учебном процессе иностранных студентов // Россия в глобальном мире. 2014. № 5 (28). С. 29-36.

3. Гаева Е.А., Пегушева Н.Г. Информационные технологии в процессе изучения химии иностранными учащимися подготовительного факультета // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2011. № 10-2 (10). С. 68-70.

4. Коченихина Д.Н., Нгуен Т.Л. Особенности преподавания химии иностранным учащимся // Вестник Тульского государственного университета. Серия «Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин». 2021. Вып. 20. С. 155-157.

5. Майер Л.В., Владимирова Т.М. Анализ различных подходов к преподаванию дисциплины «Химия» для иностранных студентов // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2023. Т. 4. № 4. С. 12-18.

6. Мифтахова Н.Ш. Методические аспекты адаптационного обучения иноязычных студентов химическим дисциплинам в вузе // Казанский педагогический журнал. 2018. № 6 (131). С. 88-92.

7. Перфилова И.Л., Соколова Т.В., Юмашева Л.В. Преподавание дисциплины «Химия» в программе подготовки бакалавров для иностранных студентов // Россия в глобальном мире. 2014. № 5 (28). С. 93-95.

8. Помогаев В.М., Солодкова М.В. Особенности обучения иностранных учащихся химии на ранних стадиях подготовки // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2012. № 11 (11). С. 64-65.

9. Рябкова С.Л., Скопина Ю.И. Современные технологии обучения иностранных слушателей химическим дисциплинам // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2025. № 1 (24). С. 161-162.

10. Савинова А.В. Возможности иностранного языка в обучении специалистов в области химии // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2019. № 1 (24). С. 65-68.

11. Соколова Т.В., Перфилова И.Л. Формирование навыков теоретического решения химических задач при обучении иностранных студентов инженерных специальностей // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2015. № 1(14). С. 30-33.

12. Шимкович Е.Д., Николаенко А.И., Махмутова Г.Ф. Технологии преподавания дисциплины «Химия (Chemistry)» иностранным учащимся // Материалы XX Международной научно-практической конференции «Научная мысль информационного века – 2023». Т. 2. Пшемысль: Nauka i Studia, 2023. С. 90-93.

13. Штоббе И.А. Методология и методика преподавания химии иностранным студентам // Межкультурная коммуникация в образовании и медицине. 2021. № 1. С. 38-46.

14. Штоббе И.А., Ахметов М.А. Учебно-методическое пособие по химии как средство повышения эффективности обучения иностранных студентов // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 4 (61). С. 497-512.

15. Field A. Discovering statistics using IBM SPSS statistics. 5th ed. London: Sage, 2018. 1104 p.

Adaptation of the content and methods of teaching chemical disciplines for foreign students of technical fields of training in a multilingual educational environment

Alexandr V. Vyaltsev
PhD, Associate Professor of the Ecology and Industrial Safety Department
Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI)
Novocherkassk, Russia
bgd-av@mail.ru
ORCID 0000-0002-4446-0618

Received 03.04.2026
Accepted 22.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/z9758-7559-0874-j
EDN ALUQSZ
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the conditions of accelerated internationalization of higher technical education, a significant increase in the number of foreign students in Russian and post-Soviet universities necessitates a fundamental transformation of approaches to the teaching of chemical disciplines, which traditionally constitute the foundation of engineering training. The multilingual educational environment generates complex didactic challenges associated with the simultaneous overcoming of language barriers, terminological interferences between national nomenclatural traditions and the international IUPAC system, as well as the pronounced heterogeneity of incoming preparation among students from various geographical regions. Diagnostic data reveal significant disproportions in the mastery of key sections of general, inorganic, and analytical chemistry: the greatest difficulties are observed in the fields of chemical thermodynamics, kinetics, and electrochemistry, whereas the concepts of atomic structure and the periodic law demonstrate relatively greater accessibility, which correlates with the characteristics of national school curricula. Quantitative analysis covering students from Southeast Asia, Tropical Africa, the Middle East, Latin America, and CIS countries demonstrates statistically significant differences in average scores (from 11.2 to 19.4 points out of 40), high variability of results (coefficient of variation up to 61,7% in the African cohort), and moderate correlation between the level of language competence and academic performance (r=0.54). Experimental testing of adaptive models, including content restructuring with an expanded propaedeutic component, the development of bilingual didactic materials with parallel terminological systems, modification of laboratory practicals, and the widespread implementation of interactive molecular structure visualizers, process animations, and infographics, confirms the high effectiveness of a comprehensive impact on the substantive, linguodidactic, and methodological aspects. The integrated model provides an increase in the average examination score by 0.97 points on a five-point scale, a reduction in the share of unsatisfactory results by 3.4 times (from 47,7 to 13,9%), and a pronounced equalizing effect manifested in a decrease in the standard deviation and cumulative positive dynamics of academic performance over two semesters, particularly noticeable among students with the weakest initial preparation. The application of non-verbal semiotic tools acquires special significance as they minimize dependence on verbal competence in understanding abstract chemical models and contribute to the formation of universal professional engineering competencies. The identified patterns substantiate the transition to differentiated educational trajectories with a multilevel module structure that accounts for regional specifics of pre-university experience and ensures an optimal zone of proximal development for each learner in a polycultural academic environment. This systemic approach not only enhances the quality of chemical preparation for foreign students in technical fields but also enriches the overall methodology of subject instruction in the context of globalized higher education, demonstrating the potential of integrating visualization, interlingual support, and adaptive didactic architecture to overcome cognitive and communicative barriers.

Keywords

adaptation of chemistry teaching, foreign students, multilingual educational environment, visualization in teaching, differentiated trajectories.

References

1. Borisova E.V., Makarenkova L.V. Teaching notes to foreign students in chemistry classes // Scientific Bulletin of the Moscow State Technical University of Civil Aviation. 2005. № 94. pp. 173-176.
2. Garshin A.P. Methodology of using chemistry manuals in the educational process of foreign students // Almanac «Russia in the Global World». 2014. № 5 (28). pp. 29-36.

3. Kotlova L.I., Smolyanyuk T.A., Bessonova N.S. Features of teaching chemistry to foreign students of the preparatory department of Tyumen Medical University // National Association of Scientists. 2020. № 59-1 (59). pp. 11-13.

4. Kochenikhina D.N., Nguyen T.L. Peculiarities of teaching chemistry to foreign students // Tula State University Bulletin. The series «Modern Educational Technologies in the Teaching of Natural Sciences». 2021. Iss. 20. pp. 155-157.

5. Mayer L.V., Vladimirova T.M. Analysis of various approaches to teaching the discipline «Chemistry» to foreign students // Actual Problems of Pedagogy and Psychology. 2023. Vol. 4. № 4. pp. 12-18.

6. Miftakhova N.S. Methodological aspects of adaptive teaching of foreign-speaking students in chemical disciplines at the university // Kazan Pedagogical Journal. 2018. № 6 (131). pp. 88-92.

7. Perfilova I.L., Sokolova T.V., Yumasheva L.V. About the general chemistry course for international students enrolled in an adaptive bachelor's degree program// Collection of scientific articles «Current issues of teaching foreign students». Saint Petersburg: Polytechnic University Publishing House, 2014. pp. 189-209.

8. Pomogaev V.M., Solodkova M.V. Specific features of teaching chemistry to foreign students at the early stages of training // Tula State University Bulletin. Series: Modern Educational Technologies in Teaching Natural Sciences. 2012. № 11 (11). pp. 64-65.

9. Ryabkova S.L., Skopina Yu.I. Modern technologies of teaching chemical disciplines to foreign students // Tula State University Bulletin. Series: Modern Educational Technologies in Teaching Natural Sciences. 2025. № 1 (24). pp. 161-162.

10. Savinova A.V. The potential of a foreign language in training specialists in the field of chemistry // Student Electronic Journal «StRIZh». 2019. № 1 (24). pp. 65-68.

11. Sokolova T.V., Perfilova I.L. Developing theoretical problem-solving skills in chemistry when teaching foreign students of engineering specialties // Tula State University Bulletin. Series: Modern Educational Technologies in Teaching Natural Sciences. 2015. № 1 (14). pp. 30-33.

12. Shimkovich E.D., Nikolaenko A.I., Makhmutova G.F. Technologies of teaching the discipline «Chemistry» to foreign students // Proceedings of the XX International Scientific and Practical Conference «Scientific Thought of the Information Age – 2023». Vol. 2. Przemyśl: Nauka i Studia, 2023. pp. 90-93.

13. Shtobbe I.A. Methodology and methods of teaching chemistry to foreign students // Intercultural Communication in Education and Medicine. 2021. № 1. pp. 38–46.

14. Shtobbe I.A., Akhmetov M.A. A chemistry study guide as a means of improving the effectiveness of teaching foreign students // Pedagogical IMAGE. 2023. Vol. 17. № 4 (61). pp. 497-512.

15. Field A. Discovering statistics using IBM SPSS statistics. 5th ed. London: Sage, 2018. 1104 p.

Развитие активных методов обучения в технических вузах России в 1990-х годах

Михаил Александрович Мурашев
Старший преподаватель
Высшая школа педагогики и истории, Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Россия
Muravesha@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.04.2026
Принята 24.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 378
DOI 10.25726/u3918-0734-1612-s
EDN NDQAKU
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Трансформация высшего технического образования в России в 1990-е годы отразила глубокую взаимосвязь педагогических инноваций с радикальными политическими, экономическими и социокультурными сдвигами постсоветского периода, когда формирование рыночной экономики потребовало от инженерных специалистов компетенций самостоятельного принятия решений, командной деятельности и постоянного профессионального самообновления, что вступало в очевидное противоречие с унаследованной от советской школы жестко регламентированной лекционно-семинарской моделью, ориентированной на репродуктивное воспроизведение знаний и унифицированные алгоритмы. Теоретический задел, накопленный в предшествующее десятилетие через концепции контекстного обучения, совместной продуктивной деятельности и деловых игр, получил в новых условиях возможность реализации на фоне расширения академической автономии образовательных учреждений, однако хроническое недофинансирование, массовый отток преподавательских кадров и деградация материально-технической базы обусловили крайне противоречивый, неравномерный характер внедрения активных методов. Международное сотрудничество, включая участие в программах академической мобильности и ознакомление с зарубежным опытом проблемно-ориентированного обучения, проектного метода и кейс-технологий, стимулировало адаптацию этих подходов к российским академическим традициям и особенностям студенческого контингента, хотя прямой перенос моделей часто требовал существенной локализации. Анализ практики двенадцати технических университетов различного регионального, профильного и статусного уровня позволил зафиксировать устойчивый восходящий тренд применения активных форм: за период с 1992 по 1999 год показатели систематического использования выросли в 2-9 раз в зависимости от конкретной технологии, при этом наибольший относительный прирост продемонстрировали кейс-метод и проектное обучение, а проблемные лекции обеспечили максимальный абсолютный рост благодаря относительной простоте интеграции в существующие курсы. Выраженная дифференциация прослеживалась по дисциплинарным циклам, где гуманитарные и социально-экономические дисциплины отличались высокой интенсивностью дискуссионных форм, ситуационного анализа и кейс-технологий в силу их дискурсивной и многовариантной природы, тогда как в специальных инженерных курсах доминировал метод проектов, органично связанный с сущностью профессиональной деятельности и традициями курсового и дипломного проектирования. Региональные диспропорции отражали двухскоростную модель педагогической модернизации: столичные вузы выступали генераторами инноваций за счет лучшего доступа к международным ресурсам и развитой

инфраструктуры, в то время как периферийные учреждения, в частности сибирские и уральские политехнические университеты, самостоятельно формировали оригинальные методические решения с учетом локального промышленного контекста и сохранившихся научно-педагогических школ. Среди основных ограничителей преобладали ресурсные факторы, включая недостаток финансирования и методических разработок, высокую учебную нагрузку, а также психологические и культурные барьеры, связанные с восприятием активных методов как несерьезных и неготовностью преподавателей и студентов к субъектной позиции в учебном процессе. Информатизация, несмотря на неравномерность и ограниченность компьютерной оснащенности, открывала перспективы для компьютерных симуляций, виртуальных лабораторных практикумов и мультимедийных проблемных лекций, закладывая основу для новых форм активизации познавательной деятельности. Институционализация инновационной деятельности через создание центров инженерной педагогики, учебно-методических лабораторий и присоединение к международным профессиональным сообществам обеспечила системную поддержку низовой инициативы отдельных педагогов и кафедр. В целом десятилетие характеризуется эволюционным, а не революционным накоплением педагогического потенциала в условиях системного кризиса, что позволило сформировать теоретические, методические и организационные предпосылки для последующей масштабной модернизации инженерного образования в направлении гибких, компетентностно-ориентированных и адаптивных моделей подготовки специалистов, сохраняя преемственность с фундаментальными традициями отечественной инженерной школы.

Ключевые слова

активные методы обучения, технические вузы, педагогические инновации, 1990-е годы, проектное обучение.

Введение

Трансформация системы высшего технического образования в России в последнем десятилетии XX века оказалась неразрывно связана с масштабными политическими, экономическими и социокультурными изменениями, охватившими страну после распада Советского Союза. Переход к рыночной экономике потребовал от инженерных кадров принципиально иных компетенций, нежели те, которые формировались в рамках традиционной лекционно-семинарской модели преподавания, доминировавшей в советской высшей школе на протяжении десятилетий. Работодатели, в том числе представители формирующегося частного сектора и совместных предприятий, все настойчивее заявляли о потребности в специалистах, способных к самостоятельному принятию решений, владеющих навыками работы в команде и готовых к постоянному профессиональному самообновлению (Пузирев, 2009). Эти обстоятельства послужили мощным импульсом к переосмыслению дидактических оснований инженерного образования и поиску таких педагогических подходов, которые позволяли бы выстраивать учебный процесс с опорой на субъектную позицию студента.

Советская инженерная школа, при всех ее несомненных достижениях в области фундаментальной подготовки, отличалась жесткой регламентацией содержания и форм обучения, унифицированными учебными планами и преобладанием репродуктивных методов передачи знаний. Лекция оставалась центральным элементом образовательного процесса, а практические занятия нередко сводились к воспроизведению типовых алгоритмов решения задач (Иоаниди, 2007). Между тем уже в 1980-е годы в отечественной педагогической науке накапливался значительный теоретический задел, связанный с разработкой деловых игр, проблемного обучения, ситуационного анализа и иных форм активизации познавательной деятельности обучающихся. Работы А.А. Вербицкого по контекстному обучению, исследования В.Я. Ляудис в области совместной продуктивной деятельности, методические разработки Ленинградского инженерно-экономического института им. Пальмиро Тольятти в сфере деловых игр создавали научную базу для практического внедрения активных методов (Курилович, 2019). Однако институциональные условия позднесоветского периода существенно ограничивали возможности широкого распространения этих наработок за пределами отдельных экспериментальных площадок.

Начало 1990-х годов ознаменовалось парадоксальной ситуацией: с одной стороны, высшая техническая школа получила значительную академическую свободу в определении содержания и методов обучения, а принятый в 1992 году Закон Российской Федерации «Об образовании» закрепил принципы автономии образовательных учреждений и вариативности образовательных программ (Штаб, 2011). С другой стороны, резкое сокращение государственного финансирования, массовый отток квалифицированных преподавателей в коммерческие структуры и за рубеж, а также стремительное устаревание материально-технической базы создавали серьезные препятствия для любых инновационных преобразований в учебном процессе. Технические вузы оказались в ситуации, когда необходимость модернизации педагогических технологий осознавалась все отчетливее, но ресурсные возможности для ее осуществления были крайне ограничены (Литвиненко, 2013). Именно в этом противоречии между объективной потребностью и реальными условиями кроется ключ к пониманию своеобразия процессов внедрения активных методов обучения в российских технических вузах рассматриваемого десятилетия.

Отдельным фактором, повлиявшим на динамику распространения активных методов, стало расширение международных контактов российской высшей школы. Программы TEMPUS, сотрудничество с европейскими и американскими университетами, стажировки преподавателей за рубежом – все это позволяло знакомиться с опытом зарубежных коллег в области проблемно-ориентированного обучения (problem-based learning), проектного метода и кейс-технологий (Черниева, 2016). Вместе с тем прямой перенос западных образовательных моделей на российскую почву оказывался далеко не всегда успешным: различия в академических традициях, специфика контингента студентов, отсутствие соответствующей методической и материальной инфраструктуры требовали серьезной адаптационной работы. Осмысление этого опыта, анализ удач и неудач внедрения активных методов обучения в технических вузах России в 1990-е годы представляет значительный интерес для понимания закономерностей развития отечественного инженерного образования.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу настоящего исследования составил историко-педагогический анализ процессов трансформации дидактических подходов в высшем техническом образовании России на протяжении 1990-х годов. Исследование опирается на совокупность источников, включающую нормативно-правовые документы в сфере образования (федеральные законы, государственные образовательные стандарты первого и второго поколений, приказы и инструктивные письма Министерства образования Российской Федерации), отчетную документацию ведущих технических вузов страны, а также научно-педагогическую литературу соответствующего периода (Вербицкий, 1991). Общий корпус проанализированных источников составил 87 единиц, из которых 34 представляют собой монографии и учебно-методические пособия, 29 – статьи в рецензируемых научных журналах, 14 – материалы научно-методических конференций и 10 – нормативные документы.

Выборка образовательных учреждений, практика которых стала предметом анализа, формировалась с учетом географического, профильного и статусного разнообразия и включила 12 технических университетов различных регионов России: от столичных (МГТУ им. Н.Э. Баумана, МЭИ, МИФИ, Санкт-Петербургский государственный технический университет) до региональных (Томский политехнический университет, Уральский государственный технический университет, Новосибирский государственный технический университет и ряд других) (Горшкова, 2017). Подобная выборка позволила выявить как общие тенденции, так и региональную специфику внедрения активных методов обучения.

В качестве основных методов исследования использовались сравнительно-исторический анализ, позволяющий проследить динамику изменений педагогических практик на разных этапах десятилетия, контент-анализ учебно-методической документации и публикаций, а также вторичный анализ эмпирических данных, полученных в ходе социологических опросов преподавателей и студентов технических вузов, проведенных рядом исследователей в 1993-1999 годах (Волков, 2013). Статистические данные о распространенности различных форм активного обучения были

систематизированы и подвергнуты количественной обработке с использованием методов описательной статистики, что позволило получить обобщенную картину состояния и динамики изучаемых процессов.

Результаты и обсуждение

Анализ состояния педагогической практики в технических вузах России в начале рассматриваемого десятилетия свидетельствует о том, что к 1991-1992 годам спектр используемых активных методов обучения оставался весьма узким и концентрировался преимущественно вокруг деловых игр, которые получили определенное распространение еще в позднесоветский период. Методическое обеспечение этих форм работы нередко основывалось на разработках 1970-1980-х годов и не всегда учитывало изменившийся социально-экономический контекст подготовки инженеров (Осьмушникова, 2009). Преподаватели, как правило, использовали активные методы эпизодически, вне системной связи с общей логикой курса, что существенно снижало их педагогический эффект. Ситуация осложнялась тем, что значительная часть профессорско-преподавательского состава не имела специальной подготовки в области современных педагогических технологий: типичный преподаватель технического вуза являлся прежде всего специалистом в своей инженерной или естественнонаучной области и рассматривал педагогическую деятельность как вторичную по отношению к научной.

Вместе с тем именно в первой половине 1990-х годов начался процесс институционализации инновационной педагогической деятельности в ряде ведущих технических университетов. В МГТУ им. Н.Э. Баумана, Санкт-Петербургском государственном техническом университете, Томском политехническом университете были созданы специализированные подразделения – центры инженерной педагогики, учебно-методические лаборатории, отделы новых образовательных технологий, – задачей которых стало методическое сопровождение внедрения активных форм обучения (Бушуева, 2020). Деятельность этих подразделений включала разработку методических рекомендаций, проведение обучающих семинаров для преподавателей, создание банков ситуационных задач и деловых игр. Немаловажную роль сыграло и вступление ряда российских технических вузов в Международное общество инженерной педагогики (IGIP), что обеспечило доступ к международным стандартам подготовки преподавателей инженерных дисциплин.

Для понимания масштабов и характера происходивших изменений целесообразно обратиться к количественным показателям распространенности различных активных методов обучения в технических вузах на разных этапах рассматриваемого десятилетия. Данные, полученные на основе анализа учебно-методической документации и результатов опросов преподавателей двенадцати вузов выборки, позволяют составить представление о динамике этого процесса (табл. 1).

Таблица 1. Доля преподавателей, систематически использующих активные методы обучения, в технических вузах России в 1992-1999 гг., %

Метод обучения	1992 г.	1995 г.	1997 г.	1999 г.
Деловые игры	8,3	11,7	14,2	16,8
Проблемные лекции	5,1	9,4	13,8	18,3
Метод проектов	2,7	5,9	9,6	14,1
Кейс-метод (ситуационный анализ)	1,4	4,3	8,7	12,5
Групповые дискуссии	6,9	10,2	13,1	15,7
Имитационные упражнения	3,8	6,1	8,4	10,9
Мозговой штурм	4,2	7,6	10,3	13,4

Представленные числовые данные позволяют зафиксировать ряд существенных закономерностей. Прежде всего, обращает на себя внимание общий восходящий тренд по всем рассматриваемым методам: за семилетний период ни один из показателей не продемонстрировал стагнации или снижения, что свидетельствует об устойчивом, хотя и неравномерном, процессе расширения применения активных методов. Наиболее значительный абсолютный прирост за весь период зафиксирован по проблемным лекциям – 13,2 процентных пункта, что объясняется относительной простотой интеграции элементов проблемности в уже существующую лекционную форму без необходимости радикальной перестройки учебного процесса (Вахрушева, 2008).

Темпы роста различных методов оказались неоднородными. Если рассчитать относительный прирост за период 1992-1999 годов, то наибольшую динамику продемонстрировал кейс-метод, показатель которого увеличился почти в 8,9 раза, что отражает фактическое освоение этой дидактической технологии российской инженерной школой практически «с нуля». Метод проектов показал рост примерно в 5,2 раза, что также свидетельствует о его относительной новизне для отечественной практики. Деловые игры, имевшие наибольшую стартовую базу среди методов с низким начальным уровнем (за исключением групповых дискуссий), продемонстрировали более скромный относительный прирост – примерно в 2 раза, – поскольку этот метод уже существовал в арсенале преподавателей и его дальнейшее распространение определялось скорее экстенсивным расширением охвата.

Интересна и сравнительная динамика по подпериодам. В интервале 1992-1995 годов среднегодовой абсолютный прирост составлял от 0,8 до 1,4 процентных пункта в зависимости от метода, тогда как в интервале 1997-1999 годов этот показатель возрос до 1,3-2,3 процентных пункта. Ускорение наблюдается практически по всем позициям, что можно связать с накоплением критической массы методического опыта и завершением адаптационного периода (Никитченко, 2015). Преподаватели, прошедшие стажировки и повышение квалификации в первой половине десятилетия, ко второй его половине уже располагали достаточным практическим опытом для систематического применения новых дидактических подходов.

Следует учитывать и то обстоятельство, что значительная часть педагогической инновационной активности в технических вузах 1990-х годов была неравномерно распределена между различными типами дисциплин учебного плана. Гуманитарные и социально-экономические дисциплины, доля которых в учебных планах технических вузов существенно возросла после принятия государственных образовательных стандартов первого поколения, оказались более восприимчивы к активным методам, нежели специальные инженерные курсы (Томилов, 2021). Этому способствовало как содержательное родство гуманитарных дисциплин с областями, в которых активные методы были уже апробированы (менеджмент, экономика, социология), так и приход в технические вузы преподавателей-гуманитариев, знакомых с соответствующими педагогическими технологиями. Данные о дифференциации применения активных методов по циклам дисциплин отражены в соответствующей систематизации (табл. 2).

Таблица 2. Частота применения активных методов обучения по циклам дисциплин учебного плана в технических вузах России, 1997 г., средний балл по 5-балльной шкале

Цикл дисциплин	Деловые игры	Проблемные лекции	Метод проектов	Кейс-метод	Групповые дискуссии
Гуманитарные и социально-экономические	3,4	3,1	2,3	3,7	3,9
Естественнонаучные и математические	1,6	2,8	1,9	1,2	2,1
Общепрофессиональные	2,2	2,9	3,1	2,4	2,5
Специальные (инженерные)	2,7	2,4	3,6	2,1	1,8

Дифференциация применения активных методов по дисциплинарным циклам отражает глубинные различия в эпистемологической и дидактической культуре различных областей знания. Гуманитарные и социально-экономические дисциплины демонстрируют наивысшие показатели по кейс-методу (3,7 балла) и групповым дискуссиям (3,9 балла), что вполне закономерно, учитывая дискурсивную природу этих дисциплин и множественность допустимых интерпретаций в гуманитарном знании. Примечательно, однако, что специальные инженерные дисциплины опережают все остальные циклы по показателю применения метода проектов (3,6 балла), что объясняется органичной связью проектной деятельности с самой природой инженерного труда – курсовое и дипломное проектирование традиционно занимало важное место в подготовке инженера (Черниева, 2016).

Разрыв между циклами особенно заметен в сфере кейс-метода: если для гуманитарных дисциплин показатель составляет 3,7 балла, то для естественнонаучных – лишь 1,2 балла, что дает трехкратную разницу. Это расхождение объясняется тем, что ситуационный анализ предполагает работу с многофакторными, не имеющими единственного правильного решения задачами, тогда как естественнонаучные и математические курсы оперируют преимущественно формализованными моделями с однозначно определяемым результатом. Проблемные лекции распределены по циклам наиболее равномерно: разброс составляет от 2,4 до 3,1 балла, что подтверждает универсальный характер этого дидактического приема. Фактически проблемная лекция оказалась наиболее «демократичным» методом, пригодным для использования в самых разных дисциплинарных контекстах.

Среднеарифметическое значение по всем методам для гуманитарного цикла составляет 3,28 балла, для естественнонаучного – 1,92 балла, для общепрофессионального – 2,62 балла и для специального – 2,52 балла. Общепрофессиональные и специальные дисциплины демонстрируют близкие интегральные показатели, однако их внутренняя структура существенно различается: если в общепрофессиональном цикле распределение методов относительно равномерное, то в специальном наблюдается выраженная концентрация на методе проектов при относительно слабом использовании дискуссионных форм.

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о факторах, сдерживавших более широкое распространение активных методов обучения в технических вузах. Материальные трудности, хотя и являлись важнейшим ограничителем, не были единственным препятствием. Существенную роль играли и барьеры психологического и культурного характера: многие опытные преподаватели воспринимали активные методы как «игровые», несерьезные, не соответствующие академическим традициям инженерного образования. Студенческий контингент также не всегда оказывался готов к переходу от привычной позиции пассивного реципиента информации к роли активного субъекта учебной деятельности (Осьмушникова, 2009). Результаты анкетирования преподавателей, проведенного в рамках ряда исследований середины десятилетия, позволяют оценить значимость различных барьеров, препятствовавших внедрению инноваций (табл. 3).

Таблица 3. Основные барьеры внедрения активных методов обучения по оценкам преподавателей технических вузов, 1996 г., % указавших данный фактор

Барьер	Столичные вузы	Региональные вузы	В среднем
Недостаточное финансирование и слабая материальная база	61,3	78,4	71,6
Отсутствие методических разработок и учебных пособий	43,7	56,2	51,2
Высокая учебная нагрузка преподавателей	54,8	49,3	51,5

Недостаточная подготовленность преподавателей	37,2	44,9	41,8
Консервативные установки коллег и администрации	28,6	22,1	24,7
Неготовность студентов к активным формам работы	33,1	38,6	36,4
Несоответствие действующим учебным планам и стандартам	19,4	25,8	23,2

Полученные данные обнаруживают существенную асимметрию в восприятии барьеров преподавателями столичных и региональных вузов. Наиболее заметное расхождение фиксируется по позиции «Недостаточное финансирование и слабая материальная база»: разрыв составляет 17,1 процентных пункта в пользу региональных вузов, что отражает объективно более тяжелое ресурсное положение периферийных образовательных учреждений в условиях экономического кризиса 1990-х годов. Столичные вузы, напротив, чаще указывали на высокую учебную нагрузку (54,8% против 49,3%), что может быть связано с практикой совместительства и вовлеченностью московских и петербургских преподавателей в коммерческую образовательную деятельность.

Обращает на себя внимание относительно низкая значимость, приписываемая респондентами формально-институциональным ограничениям: лишь 23,2% преподавателей в среднем указали на несоответствие активных методов действующим учебным планам и стандартам. Это свидетельствует о том, что нормативно-правовая база 1990-х годов, при всей ее незавершенности, не создавала жестких препятствий для педагогического творчества, а основные барьеры лежали в плоскости ресурсной обеспеченности и профессиональной готовности. Примечательно также, что консервативные установки коллег и администрации оказались на предпоследнем месте в рейтинге барьеров (24,7%), причем столичные преподаватели ощущали этот фактор несколько сильнее (28,6%), чем региональные (22,1%), – возможно, в силу большей конкурентности академической среды крупных научных центров (Бушуева, 2020).

Если рассматривать совокупность факторов, связанных непосредственно с человеческим капиталом (подготовленность преподавателей, неготовность студентов, консервативные установки), то их суммарный вес в оценках респондентов составляет в среднем 102,9%, что – с учетом допустимости множественного выбора – указывает на восприятие проблемы как комплексной, не сводимой к какому-либо единственному ограничителю. Ресурсные же факторы (финансирование, методическое обеспечение, нагрузка) в совокупности набирают 174,3%, что примерно в 1,7 раза выше, – и именно эта группа барьеров доминировала в сознании преподавателей.

Динамика развития активных методов в технических вузах 1990-х годов не может быть адекватно понята без учета региональной специфики. Масштабы и темпы внедрения инноваций существенно различались не только между столичными и региональными вузами, но и внутри самой группы региональных учебных заведений, что определялось целым комплексом обстоятельств: наличием сложившихся научно-педагогических школ, близостью к промышленным предприятиям, выступавшим потенциальными заказчиками кадров нового типа, участием в международных образовательных проектах (Черниева, 2016). Томский политехнический университет, к примеру, благодаря давним традициям элитного инженерного образования и активному участию в программах международного сотрудничества, к середине десятилетия вышел на показатели внедрения активных методов, сопоставимые со столичными вузами, а по ряду направлений – метод проектов в подготовке инженеров-электроников, использование компьютерных симуляций – даже опережал их.

Отдельного внимания заслуживает влияние информатизации на развитие активных методов обучения. Хотя компьютеризация технических вузов в 1990-е годы происходила неравномерно и с серьезными трудностями, появление компьютерных классов, доступ к сети Интернет во второй половине десятилетия и распространение прикладного программного обеспечения создали предпосылки для новых форм активного обучения, таких как компьютерные деловые игры, виртуальные лабораторные практикумы, мультимедийные проблемные лекции (Литвиненко, 2013). Оценить степень включения информационных технологий в практику активного обучения позволяют данные о соответствующей инфраструктуре и ее педагогическом использовании (табл. 4).

Таблица 4. Уровень использования информационных технологий в контексте активных методов обучения в технических вузах, 1998 г.

Показатель	Столичные вузы (n=4)	Региональные вузы (n=8)	В среднем (n=12)
Количество компьютеров на 100 студентов	6,8	3,4	4,5
Доля дисциплин с элементами компьютерного моделирования, %	17,3	9,6	12,2
Доля преподавателей, применяющих компьютерные деловые игры, %	7,4	3,1	4,5
Доля преподавателей, использующих мультимедиа в проблемных лекциях, %	12,6	5,3	7,7
Наличие виртуальных лабораторных практикумов, количество вузов	3	2	5

Количественные показатели компьютерной оснащенности демонстрируют двукратный разрыв между столичными и региональными вузами по ключевому индикатору – количеству компьютеров на 100 студентов (6,8 против 3,4), и этот разрыв транслируется на все производные показатели педагогического использования информационных технологий. Доля дисциплин с элементами компьютерного моделирования в столичных вузах (17,3%) почти вдвое превышает региональный показатель (9,6%), а по применению мультимедиа в проблемных лекциях разрыв еще более значителен: 12,6% против 5,3%, то есть столичные преподаватели использовали эту технологию в 2,4 раза чаще.

Вместе с тем абсолютные значения всех показателей остаются достаточно скромными даже для столичных вузов: менее 13% преподавателей привлекали мультимедийные средства к проблемным лекциям, а компьютерные деловые игры применяли лишь 7,4%. Это говорит о том, что к концу 1990-х годов информационные технологии еще не стали массовым инструментом активизации обучения и использовались преимущественно энтузиастами-первопроходцами. Виртуальные лабораторные практикумы, требующие наиболее серьезных инвестиций в разработку и оборудование, существовали лишь в пяти вузах из двенадцати, причем три из них были столичными (Курилович, 2019). Тем не менее само появление этих форм работы к 1998 году свидетельствовало о формировании нового вектора в

развитии активных методов обучения, который получит масштабное развитие уже в следующем десятилетии.

Средневзвешенный показатель информатизации активных методов, рассчитанный как арифметическое среднее долевых показателей, составил для столичных вузов 12,43%, для региональных – 6,0%, а общий средний – 8,13%. Разрыв в 6,43 процентных пункта между столичными и региональными вузами отражает не только различия в материально-технической базе, но и неравномерность формирования информационной компетентности преподавательского корпуса. Региональные вузы, испытывавшие бóльшие затруднения с привлечением и удержанием высококвалифицированных кадров, объективно располагали меньшим числом преподавателей, способных сочетать владение предметной областью, педагогическими технологиями и информационными инструментами.

Нельзя не отметить и тот факт, что содержательные приоритеты в области активных методов обучения претерпевали изменения на протяжении десятилетия. Если в начале 1990-х годов основное внимание уделялось деловым играм и проблемным лекциям – методам, имевшим наиболее разработанную теоретическую и методическую базу в отечественной дидактике, – то к концу десятилетия фокус сместился в сторону проектного обучения и кейс-метода, что было обусловлено как международным влиянием, так и запросами работодателей (Черниева, 2016). Особое значение приобрело комплексное курсовое и дипломное проектирование, выполняемое по заказам реальных предприятий: эта форма работы органично сочетала активную позицию студента, связь с профессиональной практикой и командный характер деятельности. Ряд технических вузов – в первую очередь те, которые сохранили тесные связи с промышленными предприятиями, – к 1998-1999 годам сумели выстроить системы сквозного проектного обучения, интегрирующие элементы различных активных методов в единую образовательную траекторию.

Обобщенная картина динамики педагогических инноваций, рассматриваемая в контексте ресурсных ограничений и институциональных условий, свидетельствует о наличии нескольких устойчивых закономерностей, проявлявшихся на протяжении всего десятилетия. Рост применения активных методов обучения в технических вузах России в 1990-е годы носил эволюционный, а не революционный характер: ежегодный прирост составлял в среднем от одного до двух процентных пунктов по большинству показателей, что свидетельствует о постепенном, но неуклонном встраивании новых дидактических элементов в устоявшуюся образовательную практику (Иоаниди, 2007). Скорость этого процесса определялась не столько административными решениями «сверху», сколько низовой инициативой отдельных преподавателей и кафедральных коллективов, выступавших проводниками инноваций.

Дифференциация в уровне внедрения активных методов прослеживалась по нескольким осям одновременно: между столичными и региональными вузами, между циклами дисциплин учебного плана, между различными формами активного обучения. Эта многомерная дифференциация отражала неоднородность условий, в которых протекал инновационный процесс, и невозможность его сведения к какому-либо единому объяснительному фактору. Ресурсные ограничения, при всей их значимости, действовали в совокупности с культурно-психологическими, дисциплинарными и организационными факторами, формируя сложную мозаику педагогических практик, характерную для переходного периода в истории российского высшего образования (Вахрушева, 2008).

Особого внимания заслуживает то обстоятельство, что даже в условиях глубокого экономического кризиса и хронического недофинансирования высшей школы процесс внедрения активных методов не прекращался и демонстрировал положительную динамику. Это позволяет заключить, что движущей силой педагогических инноваций выступало не столько наличие ресурсов, сколько осознание преподавательским сообществом необходимости изменений и готовность определенной его части к профессиональному развитию (Никитченко, 2015). Формирование этого инновационного потенциала в 1990-е годы стало той основой, на которой в дальнейшем выстраивались более масштабные преобразования инженерного образования в контексте Болонского процесса и перехода к компетентностной модели подготовки специалистов.

Заключение

Развитие активных методов обучения в технических вузах России в 1990-е годы представляло собой сложный, внутренне противоречивый процесс, разворачивавшийся в условиях системного кризиса высшей школы и одновременно – беспрецедентного расширения академических свобод. За период с 1992 по 1999 год доля преподавателей, систематически применявших те или иные формы активного обучения, возросла в среднем в 2,5-3 раза, достигнув по отдельным методам показателей в 15-18 процентов. Эти цифры, при всей их скромности на фоне деклараций реформаторов, свидетельствуют о реальном, а не номинальном сдвиге в педагогической культуре технических университетов.

Наиболее существенным содержательным итогом десятилетия стала диверсификация арсенала активных методов: от преимущественного использования деловых игр, унаследованных от позднесоветской педагогической традиции, произошел переход к многообразию форм, включающему проблемные лекции, кейс-метод, проектное обучение, мозговой штурм и компьютерные симуляции. Расширение палитры доступных дидактических инструментов создало предпосылки для выстраивания более гибких и адаптивных образовательных программ, учитывающих специфику различных дисциплинарных областей и этапов подготовки инженера.

Обнаруженная в ходе исследования устойчивая дифференциация между столичными и региональными вузами – двукратный разрыв по показателям компьютерной оснащенности, различия в 10–17 процентных пунктов по оценке ресурсных барьеров – фиксирует формирование своеобразной «двухскоростной модели» педагогической модернизации. Столичные технические университеты, располагавшие лучшим доступом к международным программам, более высокими показателями кадрового обеспечения и относительно развитой материально-технической базой, выступали в роли генераторов инноваций. Региональные вузы, несмотря на объективно более сложные условия, не оставались пассивными реципиентами столичного опыта: ряд из них – прежде всего сибирские и уральские политехнические университеты – самостоятельно разрабатывали и апробировали оригинальные методические решения, учитывающие местную специфику подготовки инженерных кадров.

Важнейшим организационным механизмом внедрения активных методов обучения стали центры инженерной педагогики и учебно-методические подразделения, созданные в ведущих технических вузах в первой половине десятилетия. Их деятельность по разработке методических материалов, повышению квалификации преподавателей и координации инновационных проектов обеспечила институциональную поддержку процессам, которые изначально возникали как проявление индивидуальной инициативы отдельных педагогов. Вместе с тем масштаб этой деятельности оставался недостаточным: к концу десятилетия более половины преподавателей по-прежнему указывали на дефицит методических разработок и отсутствие системной подготовки в области современных педагогических технологий.

Результаты проведенного исследования позволяют рассматривать 1990-е годы как период «накопления потенциала» в сфере активных методов обучения в российских технических вузах. Именно в это десятилетие были заложены теоретические, методические и организационные основы, которые определили вектор дальнейшей модернизации инженерного образования. Опыт, приобретенный преподавательским корпусом в условиях ограниченных ресурсов и институциональной неопределенности, оказался востребованным в 2000-е годы, когда задачи обновления педагогических технологий получили более серьезную нормативную и финансовую поддержку. Полученные количественные данные о темпах и структуре распространения различных активных методов могут быть использованы при проектировании программ повышения квалификации преподавателей инженерных дисциплин и при формировании системы мониторинга качества образовательного процесса в технических университетах.

Список литературы

1. Бушуева В.В., Лощилин А.Н., Тихомирова Е.А. Методы активного обучения студентов // Социально-гуманитарные знания. 2020. № 5. С. 99-106.

2. Вахрушева Т.Ю. Теоретические аспекты активных методов обучения // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2008. № 3. С. 46-49.
3. Волков Н.Г. Дидактические основы внедрения активных методов обучения для подготовки военных и инженерно-технических специалистов // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16. № 24. С. 269-276.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
5. Горшкова О.В. Активные методы обучения: формы и цели применения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № S3. С. 10-15.
6. Иоаниди А.Ф. Использование активных методов обучения для развития военно-профессиональной направленности личности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2007. № 3 (30). С. 68-70.
7. Курилович Н.В. Технологии активного обучения в современной высшей школе // СОТИС – социальные технологии, исследования. 2019. № 2 (96). С. 43-48.
8. Литвиненко Н.С. Использование активных методов обучения как условие модернизации высшего образования в России // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 1. С. 78-81.
9. Никитченко О.В. Активные методы обучения как составная часть инновационных технологий // Теория и практика общественного развития. 2015. № 21. С. 324-326.
10. Осьмушникова В.В. Использование активных методов обучения в системе профессионального образования // Педагогические науки. 2009. № 1(34). С. 154.
11. Пузирев Е.В. Активные методы обучения в военном образовании: исторический аспект // Вестник Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт». Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2009. № 1(25). С. 171-175.
12. Томилов А.А., Киргинцев М.В. Опыт применения активных методов обучения при проведении учебных занятий // Воздушно-космические силы. Теория и практика. 2021. № 20. С. 353-360.
13. Черниева Н.С., Иванова И.Н. Активные методы обучения в учебном процессе // Молодежь и наука. 2016. № 6. С. 10.
14. Штаб О.Н. Использование активных методов обучения в процессе учебных занятий // Вестник учебного отдела Барнаульского юридического института МВД России. 2011. № 17. С. 66-73.

Development of active learning methods in technical universities of Russia in the 1990s.

Mikhail A. Murashev
Senior Lecturer
Higher School of Pedagogy and History, Pacific National University
Khabarovsk, Russia
Muravesha@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.04.2026
Accepted 24.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 378
DOI 10.25726/u3918-0734-1612-s
EDN NDQAKU
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The transformation of higher technical education in Russia in the 1990s reflected a profound interconnection between pedagogical innovations and the radical political, economic, and sociocultural shifts of the post-Soviet period. The formation of a market economy required engineering specialists to possess competencies in independent decision-making, teamwork, and continuous professional self-renewal. These demands came into clear contradiction with the rigidly regulated lecture-seminar model inherited from the Soviet school, which was oriented toward the reproductive reproduction of knowledge and standardized algorithms. The theoretical groundwork accumulated in the preceding decade through the concepts of contextual learning, joint productive activity, and business games acquired the opportunity for practical implementation under the new conditions, against the background of expanded academic autonomy of educational institutions. However, chronic underfunding, the mass outflow of teaching staff, and the degradation of the material and technical base determined the extremely contradictory and uneven nature of the introduction of active methods. International cooperation, including participation in academic mobility programs and familiarization with foreign experience in problem-oriented learning, the project method, and case technologies, stimulated the adaptation of these approaches to Russian academic traditions and the specific characteristics of the student body, although the direct transfer of models often required substantial localization. Analysis of the practice of twelve technical universities differing in regional, disciplinary, and status levels made it possible to record a steady upward trend in the application of active forms: between 1992 and 1999, indicators of systematic use grew 2-9 times depending on the specific technology. The case method and project-based learning demonstrated the greatest relative increase, while problem-based lectures provided the maximum absolute growth owing to their relative simplicity of integration into existing courses. Pronounced differentiation was observed across disciplinary cycles: the humanities and socio-economic disciplines were marked by high intensity of discussion formats, situational analysis, and case technologies due to their discursive and multivariate character, whereas specialized engineering courses were dominated by the project method, which is organically connected with the essence of professional activity and the traditions of course and diploma project design. Regional disproportions reflected a two-speed model of pedagogical modernization: metropolitan universities served as generators of innovation thanks to better access to international resources and developed infrastructure, while peripheral institutions, particularly Siberian and Ural polytechnics, independently developed original methodological solutions that took into account the local industrial context and the preserved scientific-pedagogical schools. Among the main constraints, resource factors predominated, including insufficient funding and methodological materials, high teaching loads, as well as psychological and cultural barriers related to the perception of active methods as unserious and the unreadiness of both instructors and students to adopt a subject position in the educational process. Despite its unevenness and the limited availability of computer equipment, informatization opened prospects for computer simulations, virtual laboratory practicals, and multimedia problem-based lectures, thereby laying the foundation for new forms of cognitive activation. The institutionalization of innovative activity through the establishment of centers for engineering pedagogy, educational-methodological laboratories, and accession to international professional communities provided systemic support for bottom-up initiatives by individual educators and departments. On the whole, the decade is characterized by evolutionary rather than revolutionary accumulation of pedagogical potential amid a systemic crisis. This process made it possible to create the theoretical, methodological, and organizational prerequisites for the subsequent large-scale modernization of engineering education toward flexible, competence-oriented, and adaptive models of specialist training while preserving continuity with the fundamental traditions of the national engineering school.

Keywords

active learning methods, technical universities, pedagogical innovations, 1990s, project-based learning.

References

1. Bushueva V.V., Loshchilin A.N., Tikhomirova E.A. Methods of active learning for students // Social and Humanitarian Knowledge. 2020. № 5. P. 99-106.

2. Vakhrusheva T.Yu. Theoretical aspects of active learning methods // Pedagogy, Psychology and Medical-Biological Problems of Physical Education And Sports. 2008. № 3. pp. 46-49.
3. Volkov N.G. Didactic foundations of the introduction of active learning methods for the training of military and engineering-technical specialists // Kazan Technological University Bulletin. 2013. Vol. 16. № 24. pp. 269-276.
4. Verbitsky A. A. Active learning in higher education: a contextual approach: methodological guide. Moscow: Vysshaya shkola, 1991. 207 p.
5. Gorshkova O.V. Active learning methods: forms and goals of application // Scientific and Methodological Electronic Journal «Concept». 2017. № S3. pp. 10-15.
6. Ioanidi A.F. The use of active learning methods for the development of military-professional orientation of the individual // Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies. 2007. № 3 (30). pp. 68-70.
7. Kurilovich N.V. Technologies of active learning in the modern higher school // SOTIS – social technologies, research. 2019. № 2 (96). pp. 43-48.
8. Litvinenko N.S. The use of active learning methods as a condition for the modernization of higher education in Russia // Primary School Plus Before and After. 2013. № 1. pp. 78-81.
9. Nikitchenko O.V. Active learning methods as an integral part of innovative technologies // Theory and practice of social development. 2015. № 21. pp. 324-326.
10. Osmushnikova V.V. The use of active learning methods in the system of professional education // Pedagogical Sciences. 2009. № 1 (34). p. 154.
11. Puzirev E.V. Active learning methods in military education: historical aspect // National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute» Bulletin. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2009. № 1 (25). pp. 171-175.
12. Tomilov A.A., Kirgintsev M.V. Experience in applying active learning methods during training sessions // Aerospace Forces. Theory and Practice. 2021. № 20. pp. 353-360.
13. Chernieva N.S., Ivanova I.N. Active learning methods in the educational process // Youth and Science. 2016. № 6. p. 10.
14. Shtab O.N. The use of active learning methods in the process of training sessions // Academic Department of the Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia Bulletin. 2011. № 17. pp. 66-73.

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Экологическое воспитание детей младшего школьного возраста

Ирина Жаповна Шахмалова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики и методики начального обучения
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова Нерюнгри, Россия
izh.shakhmalova@s-vfu.ru
ORCID 0000-0002-5294-2476

Ольга Юрьевна Ольшевская
Специалист-эксперт
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова Нерюнгри, Россия
olshevskaya.olga02@icloud.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.04.2026
Принята 14.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 37.0
DOI 10.25726/a4091-2133-3310-l
EDN QCRNYD
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В условиях глобальных экологических вызовов, изменения климата и утраты биоразнообразия экологическое воспитание детей младшего школьного возраста приобретает особую актуальность. Раннее формирование основ экологической культуры способствует развитию у детей ответственного отношения к природе, осознанию ценности окружающего мира, а также становлению практических навыков экологически грамотного поведения, необходимых для устойчивого развития общества. В данной статье представлено исследование уровня экологического воспитания младших школьников, проведенное в рамках опытно-экспериментальной работы. Исследование проводилось с обучающимися 4 класса (10-11 лет) на базе МОУ «СОШ № 7» п. Чульман им. Кобеляцкого» Нерюнгринского района. Работа включала в себя три этапа: первичную диагностику, формирующий этап и итоговую диагностику. Достоверность полученных данных итоговой диагностики подтверждена статистическим анализом с использованием критерия Т-Вилкоксона. На основе изучения и анализа педагогического опыта и методических материалов была разработана и апробирована в ходе формирующего этапа программа внеурочной деятельности «Земля – мой дом», направленная на формирование экологической культуры и экологического воспитания у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова

экологическое воспитание, младший школьный возраст, методика, результаты, программа.

Введение

В современную эпоху глобальных экологических вызовов, включая изменение климата, загрязнение окружающей среды и утрату биоразнообразия, экологическое воспитание детей младшего

школьного возраста приобретает критическую значимость. Раннее формирование основ экологической культуры способствует развитию у детей ответственного отношения к природе, осознанию ценности окружающего мира, а также становлению практических навыков экологически грамотного поведения, необходимых для устойчивого развития общества.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 18.05.2023)) перед начальным образованием установлены цели, направленные на формирование экологического сознания: «осознание ценности природы, усвоение принципов устойчивого развития, воспитание ответственного отношения к окружающей среде и развитие способности к экологически осмысленному поведению». Основная задача обучения заключается в «формировании основ экологической культуры, соответствующей современному уровню экологического мышления, развитии опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях» (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования»? 2023). Федеральная образовательная программа начального общего образования (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 года № 372) конкретизирует эту задачу, ставя целью «формирование у младших школьников экологического мышления и основ экологической грамотности» (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования», 2023).

Материалы и методы исследования

Методом исследования стал обзор исследований ряда отечественных авторов. Вопросами экологического воспитания детей младшего школьного возраста занимались такие педагоги, как Н.С. Стерхова, М.Н. Вилюм, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, А.А. Плешаков, С.Н. Николаева, Р.О. Кадырова, Л.Д. Бобылева, Э.В. Сидельникова, Г.М. Шипицына, Соломенникова О.А. и др.

В свою очередь Н.С. Стерхова считает, что экологическое воспитание – это «процесс социализации и самоопределения обучающихся посредством передачи им системы экологических знаний, привития ценностного и эмоционально-положительного к ней отношения и элементарных умений природоохранной деятельности» (Стерхова, 2024). Авторы рассматривают экологическое воспитание младших школьников как комплексный процесс, выделяя три компонента экологической культуры, направленные на развитие у детей представлений об окружающем мире, состоящем из живой и неживой природы, понимание взаимосвязей и взаимозависимостей между составляющими окружающего мира и формирование гуманного отношения к природе: знания; эмоциональное и ценностное восприятие природы; умение участвовать в её охране (Стерхова, 2024).

В педагогическом словаре экологическое воспитание определяется как целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на формирование у последних системы экологических знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций и ответственного отношения к природной среде. При этом под экологическим мышлением Р.О. Кадырова понимает «формирование у человека способности и желания поступать в соответствии с законами экологии» (Кадырова, 2011).

Однако, как подчеркивает Н.А. Фролова, «решение экологических проблем осложнено необходимостью фундаментального изменения мировоззрения, что требует целенаправленного воспитания новых поколений с доминантой адаптационного поведения в сознании» (Фролова, 2021). По мнению Е.Д. Афанасьевой, «сегодня требуется не просто передача информации, а целенаправленное и осознанное формирование экологической культуры, что невозможно без пересмотра всей системы образования и увеличения в ней роли экологической составляющей» (Steffen, 2015).

Экологическая культура понимается как культура единения человека и природы, а в структуру ее, по мнению Л.Д. Бобылевой, «входят знания, интерес к природе, позитивная деятельность, эстетические и нравственные чувства, а также мотивы, определяющие поступки детей в природе» (Бобылева, 2003). При этом, как отмечает Г.М. Шипицына, «младший школьный возраст представляет собой наиболее благоприятный период для формирования экологической культуры благодаря особой

восприимчивости детей к эмоциональному и сенсорному познанию окружающего мира» (Шипицина, 2012).

Результаты и обсуждение

На современном этапе проблемами экологического воспитания младших школьников активно занимаются педагоги в различных регионах Российской Федерации и Республики Саха (Якутия). Анализ их опыта показывает, что эффективное формирование экологической культуры достигается через применение широкого спектра методов и форм работы. В частности, словесные методы успешно использует С.Н. Кириллова (Кириллова, 2011) (эвристические и проблемные беседы), дидактические игры применяет М.И. Николаева (Николаева, 2026), проектную деятельность реализует М.П. Давыдова (Давыдова, 2022) (проект «Сохраним планету вместе»), а информационно-коммуникационные технологии активно внедряет И.А. Быка (Быка, 2021).

Практико-ориентированные методы также широко представлены: эксперимент вовлекает А.А. Гарнатка (Гарнатка, 2024) (опыты с водой, почвой и воздухом), экскурсии в природу использует У.С. Томская (Томская, 2023) (с ведением дневников наблюдений), индивидуальную форму работы применяет К.В. Никонова (Никонова. 2023) (дифференцированные задания и исследовательские проекты), а групповую форму реализует Г.В. Ефимова (Ефимова, 2018) (совместные проекты и ролевые игры).

Проведенный анализ теоретических источников и передового педагогического опыта (как в целом по РФ, так и в Республике Саха (Якутия)) убедительно доказывает, что эффективное экологическое воспитание младших школьников возможно только при условии системной, целенаправленной работы с использованием разнообразных методов и форм, учитывающих возрастные особенности детей. Однако эффективность любой программы зависит от ее соответствия реальному уровню экологической культуры конкретных учащихся, что делает необходимым предварительное диагностическое исследование. Следовательно, возникает потребность в организации работы, направленной на выявление исходного уровня сформированности экологического воспитания у младших школьников и последующую апробацию разработанной педагогической программы.

Опытно-экспериментальная работа была проведена в три этапа (констатирующий, формирующий и контрольный) с сентября 2025 года по апрель 2026 года Исследование проводилось на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «СОШ № 7» п. Чульман им. Кобеляцкого Нерюнгринского района, в 4 «В» классе (10-11 лет), количество испытуемых – 20 человек.

Для исследования уровня сформированности экологического воспитания у детей младшего школьного возраста были подобраны следующие методики:

1. диагностика мотивационно-ценностного компонента экологической культуры – тест «Мое отношение к природе» (Цветкова, 1999);
2. диагностика деятельностного компонента экологической культуры (на основе методики И.С. Артюховой) (Артюхова, 2024);
3. анкета для выявления уровня сформированности экологических знаний (основана на методике О.А. Соломенниковой) (Соломенникова, 2004).

Все методики проводились индивидуально с каждым ребенком.

На формирующем этапе мы составили педагогическую программу «Земля – мой дом», направленную на экологическое воспитание детей младшего школьного возраста, и начали ее реализацию. Программа включала в себя 30 занятий, которые проводились 1 раз в неделю.

Подробнее остановимся на методах и приемах, которые применялись при проведении занятий по программе «Земля – мой дом».

I. Беседа. Выполняет ключевую роль в осмыслении и обобщении приобретенного детьми опыта. В процессе тематических диалогов и коллективных обсуждений школьники не только усваивают новую информацию, но и тренируются аргументировать собственную позицию, выявлять причинно-следственные зависимости и совместно вырабатывать правила экологически ответственного поведения. Например, на занятии № 5 «Откуда берется бумага и как ее беречь?» беседа «История возникновения

бумаги» позволяет детям осознать ценность природных ресурсов и практическую важность экономии бумаги, а также учит находить повторное применение уже использованным вещам. На занятиях № 12 и № 16 беседы «Заповедники России» и «Морские обитатели» расширяют представления о биоразнообразии планеты, помогают понять уязвимость экосистем и формируют чувство личной ответственности за сохранение редких видов животных и мест их обитания.

II. Игровые методы (дидактические и подвижные игры). Служат ключевым инструментом программы для закрепления знаний, стимулирования познавательного интереса и выработки практических навыков в занимательной, доступной форме. Они дают возможность моделировать экологические ситуации и исследовать природные взаимосвязи в безопасной игровой среде. На занятии № 11 «Красная книга» дидактические игры «Доскажи словечко» и «Найди пару» способствуют запоминанию названий редких животных и растений, пониманию причин их исчезновения и осознанию важности природоохранных мероприятий. На занятиях № 13 и № 14 «Птицы – наши друзья» и «Кормушка для птиц» дети участвуют в подвижных играх «Выполни верно», «Лишнее слово» и «Воробьи-попрыгунчики». Такие игры не только закрепляют экологические знания, но и развивают внимание, координацию движений и общую физическую активность.

III. Творческие задания. Представляют собой мощное средство эмоционального вовлечения детей, развития образного мышления и перевода полученных знаний в личный опыт. Через художественную деятельность учащиеся не только отражают свое понимание природных явлений, но и учатся замечать красоту окружающего мира, выражать к нему свое отношение. На занятиях № 3, 5, 17, 19 предлагаются следующие творческие задания: «Создай растение» (придумывание и рисование фантазийного растения с описанием его свойств), «Вторая жизнь бумаги» (изготовление поделок в технике оригами из использованной бумаги), «Аппликация: Рыба» (создание аппликации из бумаги), «Портрет моего животного друга» (рисование с последующим рассказом о его жизни). Данные задания способствуют развитию эмпатии к живым существам, формируют навыки бережного отношения к ресурсам через практику вторичного использования материалов и помогают осознать ценность каждого элемента экосистемы посредством личного творческого осмысления.

IV. Упражнения. Выполняют важную функцию осмысления и применения знаний в структурированной, но при этом интерактивной форме. Они содействуют развитию логического мышления, навыков анализа и систематизации информации, а также закреплению ключевых понятий программы через активную умственную деятельность. На занятии № 4 «Как мы можем заботиться о природе?» проводятся упражнения «Сортировщик» и «Поиск слов». Данные упражнения направлены на развитие аналитического мышления, внимания к деталям и усвоение базовых понятий, связанных с экологичным потреблением. На занятии № 7 «Путешествие в зону арктических пустынь» дети выполняют упражнение «Кто Я», в ходе которого, опираясь на факты из беседы, отгадывают обитателей Арктики, что развивает умение анализировать и систематизировать информацию. Упражнение «Найди и исправь» формирует навыки проверки знаний: учащиеся обнаруживают несоответствия, обосновывают свой выбор и тем самым углубляют понимание видового разнообразия и адаптаций животных к конкретным условиям среды. В совокупности эти задания развивают критическое мышление и создают четкое представление об экологических особенностях различных природных зон.

V. Загадки, ребусы и викторины. Выступают действенными методами активизации познавательной деятельности и формирования экологического сознания у младших школьников. Загадки и ребусы, требующие разгадывания и анализа, служат стимулирующим началом занятий, помогают сконцентрировать внимание на ключевых понятиях и подвести учащихся к основной теме урока через интригу и образность. Они развивают логическое и ассоциативное мышление, обогащают словарный запас экологическими терминами. Викторины, в свою очередь, позволяют в увлекательной соревновательной форме проверить и закрепить полученные знания, способствуя их систематизации. Они стимулируют интерес к более глубокому изучению природы, формируют умение быстро ориентироваться в информации и применять ее на практике. В совокупности эти формы работы поддерживают высокий уровень мотивации, делая процесс экологического воспитания динамичным,

доступным и эмоционально насыщенным, что способствует прочному усвоению материала и становлению осознанного отношения к окружающей среде.

VI. Мультимедийные технологии. Использование видеоматериалов, анимационных фильмов и цифровых презентаций позволяет сделать процесс экологического воспитания наглядным, эмоционально насыщенным и доступным для восприятия младшими школьниками. Видеоролики и мультфильмы демонстрируют реальные природные процессы, которые невозможно показать в классе (подводный мир, жизнь животных в естественной среде, круговорот веществ), а также моделируют последствия загрязнения или вырубки лесов. Это способствует развитию образного мышления, расширению кругозора и формированию целостной картины мира. Например, на занятии № 2 «Кто живет в лесу?» дети просматривают видеоролик «Про ежа», который помогает им узнать о повадках и среде обитания этого животного, осознать необходимость бережного отношения к лесным обитателям. На занятии № 28 «Бережем энергию» просмотр мультфильма «Фиксики» (серия про электроприборы) позволяет в занимательной форме усвоить правила экономии электроэнергии и понять, как простые действия (выключить свет, вытащить зарядку из розетки) влияют на сохранение природных ресурсов. Благодаря мультимедийным технологиям у школьников активизируется зрительная и слуховая память, возрастает познавательный интерес, а абстрактные экологические понятия становятся конкретными и запоминающимися.

VII. Чтение художественной литературы. Этот метод выполняет важнейшую функцию эмоционально-эстетического воспитания: через художественное слово дети приобщаются к красоте природы, учатся сопереживать ее героям, осознавать нравственные аспекты взаимоотношений человека и окружающей среды. Поэтические тексты особенно эффективны для развития чувственного восприятия, образного мышления и формирования внутренней мотивации к бережному отношению к миру. Так, на занятии № 6 «Красоты нашей планеты» школьники читают стихотворение Е. Гечбой «Красота вокруг тебя», после чего обсуждают, какие природные объекты они считают самыми красивыми в своем родном крае. Это способствует воспитанию эстетического вкуса, развитию связной речи и умению выражать собственные эмоции по поводу увиденного. На занятии № 7 «Путешествие в зону арктических пустынь» дети знакомятся со стихотворением Е. Власовой «Арктика», которое помогает им не только запомнить особенности сурового климата, но и проникнуться уважением к выносливости полярных животных. Чтение литературы экологической направленности обогащает словарный запас специальными терминами, развивает воображение и формирует у учащихся личностное отношение к природным явлениям.

VIII. Загадки. Данный метод активно применялся на каждом занятии в качестве разминки, мотивирующего начала или элемента закрепления материала. Загадки о животных, растениях, природных явлениях и экологических правилах развивают логическое мышление, учат выделять существенные признаки объектов, сравнивать и обобщать. Разгадывание загадок способствует активизации познавательной деятельности, создает положительный эмоциональный настрой и позволяет в игровой форме проверить усвоенные знания. Кроме того, дети учатся аргументировать свои ответы, доказывать правильность выбора, что развивает речь и умение рассуждать.

IX. Ребусы. Ребусы экологической тематики использовались для развития ассоциативного мышления, внимания и зрительной памяти. Разгадывая ребусы, школьники тренируются в декодировании информации, закрепляют написание экологических терминов (например, «сортировка», «экономия», «природа»), учатся видеть скрытые связи между рисунками и буквами. Этот метод также повышает интерес к учебному материалу, делает процесс усвоения новых понятий занимательным и менее утомительным. Ребусы включались как в индивидуальные рабочие листы, так и в групповые соревновательные задания.

X. Викторины. Викторины проводились после изучения крупных тем (например, «Красная книга», «Птицы наши друзья», «Как беречь воду») для обобщения и систематизации знаний. Они организовывались в командной или индивидуальной форме и включали вопросы разного уровня сложности. Участие в викторинах стимулирует соревновательный дух, развивает быстроту реакции, умение работать в команде, а также позволяет учителю объективно оценить уровень усвоения

материала. Помимо этого, викторины формируют у детей навык самостоятельно искать информацию, готовиться к интеллектуальным состязаниям и достойно принимать как победу, так и временную неудачу.

XI. Кроссворды. Решение экологических кроссвордов применялось на этапе закрепления пройденного материала, а также в качестве домашнего задания. Кроссворды помогают систематизировать понятийный аппарат, тренируют орфографическую грамотность и логику. Дети учатся соотносить определение с термином, запоминать правильное написание слов (например, «экосистема», «заповедник», «макулатура»). Коллективное разгадывание кроссворда на доске способствовало развитию коммуникативных навыков и умению слушать ответы товарищей. Индивидуальные кроссворды в рабочих тетрадях позволяли каждому ученику зафиксировать свой личный прогресс

XII. Рефлексионные методы. После каждого занятия проводилась рефлексия – этап осмысления собственной деятельности, эмоционального состояния и достигнутых результатов, помогающий школьникам осознать, что нового они узнали и какие экологические правила готовы применять в жизни. Использовались следующие приемы: беседа-обсуждение, цветовая рефлексия («Светофор»), «Дерево успеха», «Подарок природе», «Экологический микрофон». Рефлексионные методы развивают самооценку и самоконтроль, формируют привычку анализировать свое поведение, закрепляют положительное отношение к природоохранной деятельности и переводят полученные знания в личные убеждения и готовность действовать.

Данная программа «Земля – мой дом» представляет собой методически обоснованную педагогическую модель, полностью соответствующую требованиям ФГОС НОО, и способствует реализации целостного подхода, объединяющего формирование у учащихся знаний, ценностных ориентиров и практических умений экологически ответственного поведения. Благодаря системе интерактивных методов (бесед, игр, творческих заданий, упражнений, загадок и викторин) программа создает условия для эмоционального включения детей, развития их познавательной активности и личностного осмысления учебного материала. Все это обеспечивает не только успешное усвоение экологической информации, но и развитие экологического мышления, а главное – формирование готовности к реальным действиям по охране природы, что отвечает ключевой цели воспитания гражданина, осознающего личную ответственность за состояние окружающего мира.

После завершения формирующего этапа эксперимента и проведения полного цикла занятий (30 занятий, 1 раз в неделю) по программе внеурочной деятельности «Земля – мой дом» на контрольном этапе была организована повторная диагностика уровня сформированности экологического воспитания у младших школьников. Диагностическое обследование проводилось с использованием того же комплекса методик, что и на констатирующем этапе: тест «Мое отношение к природе» (Цветкова, 1999) для оценки мотивационно-ценностного компонента, методика И.С. Артюховой (Артюхова, 2024) для диагностики деятельностного компонента, а также анкета на основе методики О.А. Соломенниковой (Соломенникова, 2004) для выявления уровня сформированности экологических знаний. Целью повторной диагностики являлось выявление динамики изменений в уровне экологической культуры детей 4 класса, определение эффективности разработанной педагогической программы и оценка степени сформированности у учащихся ответственного отношения к природе, практических навыков природоохранной деятельности и осознанного экологически грамотного поведения.

I. Диагностика мотивационно-ценностного компонента экологической культуры Тест «Мое отношение к природе» (Цветкова, 1999).

Цель диагностики: определить уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента экологической культуры младших школьников и понять характер эмоционально-ценностного отношения ребенка к природе: воспринимает ли он природу как ценность, источник пользы или как нечто, требующее заботы и сопереживания.

Динамика измерений, выполненных с помощью этой методики, наглядно представлена на рисунке 1.

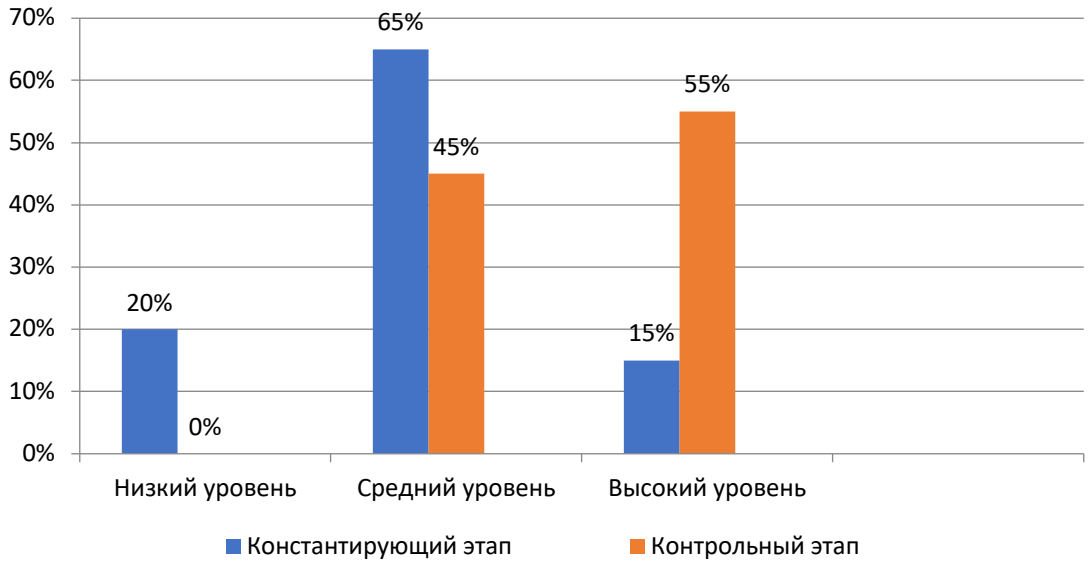


Рисунок 1. Сравнительные результаты диагностики мотивационно-ценностного компонента экологической культуры по тесту «Мое отношение к природе» (Цветкова, 1999) (апрель, 2026 г.)

На контрольном этапе зафиксирована положительная динамика уровня сформированности эмоционально-ценностного отношения к природе: высокий уровень повысился на 40%, средний уровень снизился на 20%. Низкий уровень не выявлен.

Дети продемонстрировали более осознанное и ответственное отношение к природе: они не только усвоили экологические правила, но и начали руководствоваться ими в повседневной жизни. У школьников сформировались устойчивые привычки – выключать свет и воду, когда они не нужны, использовать бумагу экономно, не оставлять мусор на улице. Расширился кругозор в области экологии: дети называют конкретные примеры загрязнения (выброшенный батарейки, пластик в реке) и предлагают способы помощи (сортировка отходов, подкормка птиц зимой). Повысился интерес к природоохранным действиям: многие учащиеся самостоятельно инициируют уборку в классе, ухаживают за растениями, замечают, где нужна помощь животным. Ответы на вопросы о том, почему нельзя обижать живые существа, стали развернутыми и эмоционально окрашенными: дети говорят не только о запретах, но и о ценности жизни, о чувствах животных. Большинство испытуемых теперь понимают связь между повседневными действиями (экономия воды, отключение света) и сохранением природы для будущего.

II. Диагностика деятельностного компонента экологической культуры на основе методики И.С. Артюховой (Артюхова, 2024) (апрель, 2026 г.).

Цель диагностики: оценить деятельностный компонент экологической культуры – то есть проверить не то, что ребенок знает о природе, а что он реально делает для ее сохранения: какие экологические привычки закреплены, насколько он самостоятелен в своих действиях и способен ли к ответственному поведению без внешнего контроля.

Как видно из рисунка 2, сравнение диагностических данных показывает следующее. На контрольном этапе зафиксирована положительная динамика уровня сформированности практических экологических умений: высокий уровень повысился на 45%, средний уровень снизился на 25 %. Низкий уровень не выявлен.

Школьники стали уверенно применять экологические навыки в реальных жизненных ситуациях: участвуют в сборе макулатуры и батареек, не проходят мимо мусора на игровой площадке. У детей сформировались конкретные алгоритмы действий: перед тем как выбросить упаковку, они задумываются, можно ли ее использовать повторно для поделок или черновиков; уходя из класса, проверяют, выключен ли свет; во время умывания регулируют напор воды. В ходе практических занятий учащиеся освоили элементарные приемы ухода за комнатными растениями (рыхление почвы,

опрыскивание, удаление сухих листьев) и научились вести календарь наблюдений за погодой и сезонными изменениями в природе. Большинство детей без напоминания взрослого подкармливают птиц зимой, изготавливают простейшие кормушки из подручных материалов, бережно относятся к муравейникам и гнездам во время прогулок. При этом значительная часть школьников уже не просто выполняют отдельные действия, а демонстрируют целостное природоохранное поведение: увидев прорванную трубу во дворе, сообщают взрослым; заметив выброшенную батарейку, поднимают и относят в специальный контейнер. Таким образом, практические экологические умения перешли из разряда эпизодических в системные, а активность детей приобрела осознанный и инициативный характер.

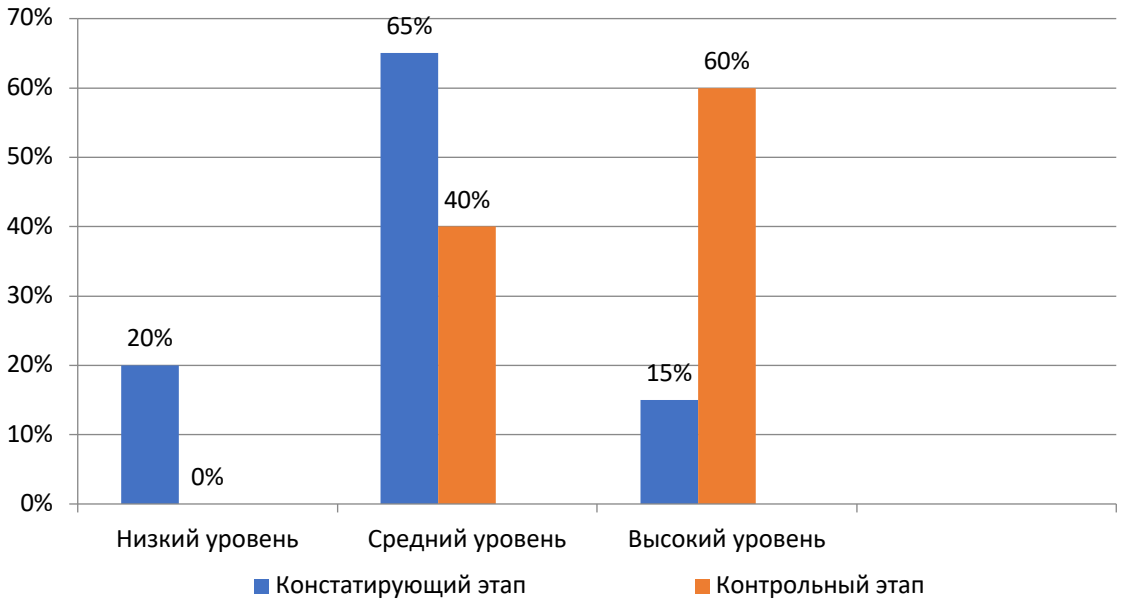


Рисунок 2. Динамика показателей деятельностного компонента экологической культуры по методике И.С. Артюховой (апрель 2026 г.)

III. Анкета для выявления уровня сформированности экологических знаний (основана на методике О.А. Соломенниковой) (Соломенникова, 2004).

Цель диагностики: выяснить, насколько экологические знания младших школьников носят системный, а не разрозненный характер: понимают ли они причинно-следственные связи в природе, осознают ли последствия человеческого вмешательства и могут ли опираться на эти знания как на прочный фундамент для ответственного отношения к окружающей среде. Рисунок 3 наглядно иллюстрирует динамику измерений, полученных по данной методике.

Контрольный срез зафиксировал устойчивый рост экологических знаний и понимания природных взаимосвязей: доля учащихся с высоким уровнем увеличилась на 35%, со средним – сократилась на 20%, учащихся с низким уровнем не выявлено. Школьники стали демонстрировать системные, а не разрозненные экологические представления: они не просто перечисляют отдельные факты о природе, а выстраивают логические цепочки («если вырубить лес, то птицам и зверям негде будет жить, и почва начнет разрушаться»). Учащиеся уверенно различают природные объекты и явления, классифицируют их на живую и неживую природу, приводят примеры взаимосвязей (например, «солнце дает тепло и свет – без них растения не растут, а без растений не будет кислорода»).

В ответах на вопросы о воздействии человека на окружающую среду дети называют конкретные виды загрязнения (выхлопные газы, заводские выбросы, мусор в водоемах) и осознанно объясняют последствия: «из-за дыма у людей болит горло, а у животных портится воздух». Расширилось понимание правил поведения в природе: школьники не просто заучили запреты («нельзя рвать цветы, ломать ветки»), а могут аргументировать, почему это важно («цветы нужны насекомым для питания, а ветки –

часть дерева, через него дерево дышит»). Многие дети способны переносить экологические знания в новые ситуации: например, на вопрос «что делать, если ты нашел птенца на земле?» отвечают не «взять домой», а «посмотреть, нет ли рядом гнезда, и не трогать, потому что родители рядом».

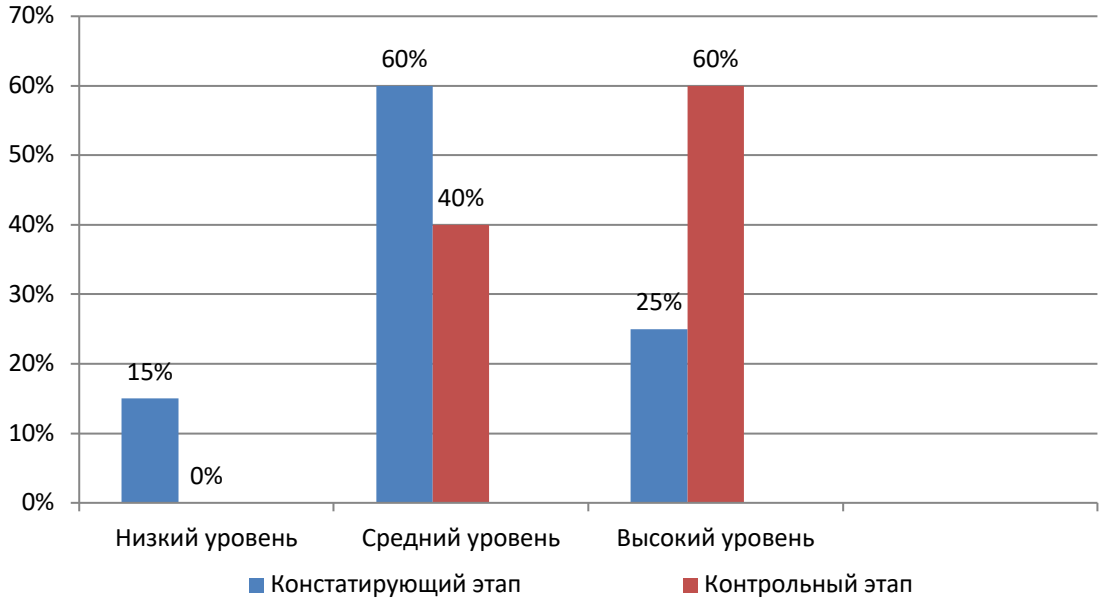


Рисунок 3. Динамика показателей когнитивного компонента экологической культуры по анкете (на основе методики О.А. Соломенниковой) (Соломенникова, 2004) (апрель 2026 г.)

Из этого видно, что экологические знания младших школьников приобрели осмысленность, системность и готовность служить основой для аргументированных суждений и ответственного экологического сознания. Достоверность выявленных изменений была проверена с помощью непараметрического критерия Т-Вилкоксона.

Заключение

Таким образом, результаты контрольной диагностики подтвердили, что внедрение педагогической программы «Земля – мой дом» способствовало значительному повышению уровня экологической культуры младших школьников: дети не только усвоили системные экологические знания о природных взаимосвязях, последствиях воздействия человека и правилах охраны природы, но и начали руководствоваться ими в повседневной жизни. У учащихся сформировались устойчивые экологические привычки (экономия воды и электроэнергии, бережное использование бумаги, сортировка отходов, подкормка птиц, уход за растениями), а также осознанное эмоционально-ценностное отношение к природе, проявляющееся в инициативных природоохранных действиях и способности аргументировать свою позицию.

Программа способствовала преодолению разрыва между уже имеющимися знаниями и реальным поведением, развитию личной ответственности за состояние окружающей среды и готовности вовлекать других в заботу о природе. Все это свидетельствует об эффективности программы «Земля – мой дом» по экологическому воспитанию детей младшего школьного возраста. Работа по формированию экологической культуры учащихся будет продолжена.

Список литературы

1. Артюхова И. С. Формирование экологической культуры младших школьников на основе учебного предмета «Окружающий мир» // Начальное образование. 2024. Т. 12. № 3. С. 20-28.

2. Бобылева Л.Д., Бобылева О.В. Экологическое воспитание младших школьников // Начальная школа. 2003. № 5. С. 64-75.

3. Быка И.А. Формирование экологического воспитания младших школьников средствами информационно-коммуникационных технологий // multiurok.ru. 2021.
4. Гарнатка А.А., Галлямова Д.Р. Современные формы экологического просвещения и воспитания младших школьников // Молодой ученый. 2024. № 26 (525). С. 392-395.
5. Давыдова М.П. Экологическое воспитание младших школьников // infourok.ru. 2022.
6. Ефимова Г.В. Система экологического воспитания младших школьников // infourok.ru. 2018.
7. Цветкова И.В. Диагностика экологической культуры младшего школьника // Мир психологии и психология в мире. 1995. № 2 (3). С. 34-40.
8. Кадырова Р.О. Непрерывное экологическое образование и воспитание: проблемы и решения // Воспитание школьников. 2011. № 5. С. 58-59.
9. Кириллова С.Н. Формирование экологической культуры младших школьников // Педагогика: традиции и инновации: материалы I Международной научной конференции. 2011. С. 124-126.
10. Костина А.В. Адаптация человека к средовым влияниям: натуралистическая и социокультурная составляющие // Вестник Международной академии наук. Русская секция. 2020. № 1. С. 9-16.
11. Николаева М.И. Формирование экологической культуры младших школьников в условиях внеурочной деятельности // zavuch.su. 2026.
12. Никонова К.В. Экологическое воспитание и образование младших школьников // Пора роста. 2023.
13. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» // publication.pravo.gov.ru. 2023.
14. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // publication.pravo.gov.ru. 2023.
15. Соломенникова О.А. Диагностика экологических знаний дошкольников // Дошкольное воспитание. 2004. № 7. С. 21-27.
16. Стерхова Н.С., Вилюм М.Н. Экологическое воспитание: понятийно-исторический аспект, основные направления и формы организации в начальной школе // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2024. № 3 (63). С. 169-179
17. Томская У.С. Экскурсия как средство формирования экологических представлений и знаний у младших школьников // portalpedagoga.ru. 2023.
18. Шипицына Г.М. Экологическая культура и воспитание школьников и их родителей в аспекте диалога культур // Начальная школа. 2012. № 6. С. 18-20.
19. Steffen W., Richardson K., Rockström J. Planetary boundaries: guiding human development on a changing planet // Science. 2015. Vol. 347. Issue 6223. Article 1259855.

Environmental education for younger school-age children

Irina Zh. Shakhmalova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
Technical Institute (branch) Ammosov North-Eastern Federal University
Neryungri, Russia
izh.shakhmalova@s-vfu.ru
ORCID 0000-0002-5294-2476

Olga Yu. Olshevskaya
Specialist-Expert
Technical Institute (branch) Ammosov North-Eastern Federal University
Neryungri, Russia
olshevskaya.olga02@icloud.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.04.2026
Accepted 14.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 37.0
DOI 10.25726/a4091-2133-3310-l
EDN QCRNYD
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the context of global environmental challenges, climate change, and biodiversity loss, environmental education for younger school-age children becomes particularly relevant. Early formation of the foundations of ecological culture contributes to the development in children of a responsible attitude towards nature, an awareness of the value of the surrounding world, as well as the formation of practical skills of environmentally competent behavior necessary for the sustainable development of society. This article presents a study of the level of environmental education of primary schoolchildren, conducted as part of experimental work. The study was carried out with 4th-grade students (aged 10-11) on the basis of the Municipal Educational Institution «Secondary School № 7 named after Kobelyatsky» in the settlement of Chulman, Neryungrinsky District. The work included three stages: initial diagnostics, a formative stage, and final diagnostics. The reliability of the data obtained from the final diagnostics was confirmed by statistical analysis using the Wilcoxon T-test. Based on the study and analysis of pedagogical experience and methodological materials, an extracurricular activity program «Earth – My Home» was developed and tested during the formative stage. This program is aimed at fostering ecological culture and environmental education in younger school-age children.

Keywords

environmental education, primary school age, methodology, results, program.

References

1. Artyukhova I.S. Formation of environmental culture in younger schoolchildren based on the subject «World Around Us» // Primary Education. 2024. Vol. 12. № 3. pp. 20-28.
2. Bobyleva L.D., Bobyleva O.V. Environmental education of primary school students // Primary School. 2003. № 5. pp. 64–75.
3. Byka I.A. Developing environmental awareness in primary school students through information and communication technologies // multiurok.ru. 2021.
4. Garnatka A.A., Gallyamova D.R. Modern forms of environmental enlightenment and education of primary school students // Young Scientist. 2024. № 26 (525). pp. 392-395.
5. Davydova M.P. Environmental education of primary school students // infourok.ru. 2022.
6. Efimova G.V. The system of environmental education of primary school students // infourok.ru. 2018.
7. Tsvetkova I.V. Assessing the environmental culture of the primary school student // World of Psychology and Psychology in the World. 1995. № 2 (3). pp. 34-40.

8. Kadyrova R.O. Continuous environmental education and upbringing: problems and solutions // Education of Schoolchildren. 2011. № 5. pp. 58-59.
9. Kirillova S.N. Forming the environmental culture of primary school students // Pedagogy: Traditions and Innovations: Proceedings of the 1st International Scientific Conference. 2011. pp. 124-126.
10. Kostina A.V. Human adaptation to environmental influences: naturalistic and sociocultural components // International Academy of Sciences Bulletin. Russian Section. 2020. № 1. pp. 9-16.
11. Nikolaeva M.I. Forming the environmental culture of primary school students through extracurricular activities // zavuch.su. 2026.
12. Nikonova K.V. Environmental upbringing and education of primary school students // Time of Growth. 2023.
13. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation № 372 of 18 May 2023 «On the approval of the federal educational programme of primary general education» // publication.pravo.gov.ru. 2023.
14. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation № 286 of 31 May 2021 «On the approval of the federal state educational standard of primary general education» // publication.pravo.gov.ru. 2023.
15. Solomennikova O.A. Assessing preschool children's environmental knowledge // Preschool Education. 2004. № 7. pp. 21-27.
16. Sterkhova N.S., Vilyum M.N. Environmental Education: Conceptual and Historical Aspect, Main Directions and Forms of Organization in Primary School // Shadrinsk State Pedagogical University Bulletin. 2024. № 3 (63). pp. 169-179.
17. Tomskaya U.S. The field trip as a means of forming environmental ideas and knowledge in primary school students // portalpedagoga.ru. 2023.
18. Shipitsyna G.M. Environmental culture and the education of schoolchildren and their parents in the context of the dialogue of cultures // Primary School. 2012. № 6. pp. 18-20.
19. Steffen W., Richardson K., Rockström J. Planetary boundaries: guiding human development on a changing planet // Science. 2015. Vol. 347. Iss. 6223. Article 1259855.

Педагогические условия обеспечения цифровой безопасности образовательного процесса

Татьяна Александровна Казакова
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Русского и иностранных языков
Академия ФСИН России
Рязань, Россия
kazakova@apu.fsin.gov.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Ксения Максимовна Чугаева
Старший преподаватель кафедры Иностранных языков
Институт радиоэлектроники и информатики (ИРИ) Российского технологического университета (РТУ МИРЭА)
Москва, Россия
chugaeva@mirea.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Анастасия Юрьевна Данилина
Преподаватель кафедры Физического воспитания, лечебной физкультуры и спортивной медицины
Рязанский государственный медицинский университет им. академика И.П. Павлова
Рязань, Россия
nastena-90@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Александр Александрович Каравка
Старший преподаватель кафедры Естественно-научных дисциплин
Сибирский государственный университет водного транспорта
Новосибирск, Россия
sankar85@mail.ru
ORCID 0009-0009-5422-3684

Поступила в редакцию 17.04.2026
Принята 07.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 37.091.3
DOI 10.25726/j3868-0323-7928-t
EDN IEXKAI
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

На начальном этапе исследования раскрывается специфика организации педагогического процесса в цифровой образовательной среде. Авторы выявляют те угрозы и риски, которые делают небезопасной работу обучающихся в информационном контенте. Однако, подчеркивая, что использование Интернет-ресурсов, онлайн-платформ являет собой объективно обусловленную реальность, исследователи актуализируют значимость обеспечения безопасности в киберпространстве, уделяя максимальное внимание педагогическим условиям организации учебно-воспитательного процесса. Специально организованные условия ориентированы не только на получение обучающимися знаний, но и на создание комфортной и безопасной образовательной среды, что является максимально

важным как для качества обучения, так и для психологического комфорта обучающихся. Это обусловлено тем, что угрозы цифровой безопасности связаны и с искажением, недостоверной информацией, которые могут рассматриваться обучающимися как «правильные знания», и с реальной опасностью для физического и психологического здоровья детей и подростков. Именно поэтому значима особая организация учебного процесса, при которой обучение является комфортным, а качество знаний – высоким. Исследуя педагогические условия обеспечения безопасности в цифровой образовательной среде, авторы приходят к выводу, что они максимально важны как для использования интернет-контента, так и в контексте реальной жизнедеятельности, т.к. модели и правила общения в виртуальной среде проецируются и в обществе.

Ключевые слова

цифровая безопасность, психологическое здоровье, образовательный контент, киберпространство, цифровые угрозы, учебно-воспитательный процесс, педагогические условия, цифровые риски.

Введение

Современное образовательное пространство являет собой синтез различных методов, технологий, которые позволяют сделать процесс обучения более интересным, насыщенным и достичь поставленных целей, решить поставленные задачи по обучению и воспитанию. Учитывая запросы общества, обучающихся на использование инновационных ресурсов, повсеместную цифровизацию, необходимо говорить о том, что использование интернета является уже не новой технологией, а объективно обусловленной необходимостью, одним из условий реализации эффективного образовательного процесса. Вот почему наряду с актуальностью его интеграции в образование важно говорить и о соблюдении педагогических условий, при которых цифровая образовательная среда становится комфортной и безопасной.

Педагогические условия обеспечения цифровой безопасности образовательного процесса, по мнению различных авторов (Вайндорф-Сысоева, 2021; Карабанова, 2020) включают структурирование образовательных компонентов, стратегию организации учебного процесса, методические подходы и повышение компетентности педагогов. Целью их соблюдения является создание безопасной цифровой образовательной среды, в которой используются информационные технологии, но при этом обеспечивается защита данных и обучающихся от виртуальных и реальных угроз.

Ориентируясь на сложность и многогранность социальных процессов, различные негативные события и явления, возможно говорить о том, что цифровая образовательная среда не является безопасной. В безграничном пространстве интернета содержится много информации, которая может нанести вред физическому и психологическому здоровью обучающихся. Неприемлемый контент негативно воздействует на воспитание, становление морально-нравственных качеств, формирование картины мира. В данном контексте одной из основных задач педагога является не только передача обучающимся предметных знаний, но и формирование навыков правильного, безопасного поведения в цифровом образовательном пространстве.

Исходя из вышесказанного, основной целью данного исследования возможно определить конкретизацию педагогических условий обеспечения цифровой безопасности образовательного процесса. При этом объектом названа цифровизация обучения, предметом-содержание педагогических условий его реализации.

Материалы и методы исследования

Изучению специфики цифровой образовательной среды в современной литературе посвящено множество работ, в том числе В.Г. Громаковой, Н.Х. Гафиатулиной, А.А. Васильевой, которые актуализируют вопросы ее безопасности. Дополняют указанные исследования В.А. Зернов, Е.В. Лобанова, конкретизирующие риски и угрозы цифровизации в образовании. Анализ указанных

публикаций позволит сделать вывод о том, что применение цифровых технологий эффективно и целесообразно только в случае их безопасного использования.

Подобные утверждения отражены и в работах В.А. Зернова, Е.В. Лобановой, а также О.А. Карабановой, подчеркивающих важность учета проблем, которые могут возникнуть при использовании цифровых ресурсов. В связи с этим, как отмечают М.Е. Вайндорф-Сысоева, Е. В. Панькина, цифровая образовательная среда характеризуется определенной спецификой взаимодействия обучающихся и педагогов, формируются особые педагогические условия (А.В. Бочаров, Л.В. Шелехова, А.Л. Бочарова-Лескина).

Результаты и обсуждение

Специфика современного учебного процесса отражает образовательные запросы обучающихся, их стремление к использованию цифровых средств, гаджетов, к получению необходимой информации в полном объеме в удобное время в любом месте.

Поэтому использование цифровых средств представляет собой не отдельную технологию, а специфическую образовательную среду, в которой реализуются способы и методы обучения и воспитания, обучающиеся проводят значительную част времени. Безусловно, подобный процесс благотворно влияет на эффективность обучения, позволяет достигать необходимых образовательных результатов. Однако, важно помнить о том, что неограниченный доступ к цифровому контенту, неумение использовать интернет-ресурсы вместо высоких образовательных результатов могут привести к негативным последствиям для физического и психологического здоровья обучающихся.

В.Г. Громакова, Н.Х. Гафиатулина, А.А. Васильева называют подобную среду агрессивной, отмечая то, что «она как ядерная реакция, выходит из-под контроля» (Громакова, 2022), что, конечно же небезопасно для обучающихся, которые не обладают должными навыками выбора контента, использования информации, принимая ложную, недостоверную за истинную. Агрессивность цифрового пространства заключается не только в «пассивном» содержании, но и в том, что оно оказывает негативное воздействие на развитие детей и молодежи. При этом снижается уровень их социального здоровья, определяемого как индикатор роста и социально-экономического развития, рационального использования имеющихся ресурсов, создания новых, поддержания равновесия и гармонии с окружающим социумом. Иными словами, механизмы адаптации к различным изменениям, коммуникации с социальной средой также деформируются.

Процессы цифровизации способствуют формированию новой цифровой структуры образовательного процесса, в котором непосредственное общение преподавателя и обучающихся дополняется, а иногда и заменяется виртуальным. В связи с этим М.Е. Вайндорф-Сысоева и Е.В. Панькина (Вайндорф-Сысоева, 2021) говорят о недостаточно эффективной реализации системно-деятельного подхода, являющегося основой современных федеральных государственных образовательных стандартов. Из учебно-педагогического взаимодействия обучающего и обучающегося исключаются эмоциональный компонент, рациональные, методические составляющие планирования, целеполагания, что уже не позволяет в полной мере реализовывать традиционные образовательные технологии. В цифровом образовательном пространстве взаимодействие педагога и обучающихся практически отсутствует, межличностное общение приобретает формальный характер лишь в контексте работы с учебной ситуацией. Это ведет к минимизации количества социальных контактов, изменению содержания коммуникации, и, собственно, к недостаточному пониманию ее значимости.

Кроме того, О.А. Карабанова, А.А. Ковалева, О.А. Романко (Карабанова, 2020; Ковалева, 2026) говорят о рисках утраты важности образования, возникновении девиантного поведения у обучающихся, которые возникают вследствие психологической уязвимости детей и подростков по отношению к информационным угрозам. Ввиду неограниченности контента, бесконтрольного его изучения возникает угроза усвоения недостоверной, опасной информации, ее эмоционального принятия и позиционирования как верной, истинной. В связи с этим искажается содержание учебного материала, обучающиеся усваивают «неправильные» нормы и ценности, деформируется восприятие окружающих, искажается картина мира.

Как подчеркивают исследователи, происходит утрата преемственности поколений и культурная депривация, социализация приобретает виртуальный характер. При этом из учебно- воспитательного процесса исчезает сюжетно-ролевая игра, моделирование, живые эмоциональные дискуссии педагога и обучающихся. Стихийная социализация современного подрастающего поколения в мире Интернета со слабо контролируемым содержанием контента и недостаточно управляемыми механизмами его воздействия на сознание и поведение современных школьников тоже может нести за собой немало угроз (С.В. Пазухина).

Приоритетными становятся оценка учебных достижений, выстраивание рейтингов успешности, которые определяют место учащегося в сообществе сверстников. Все это обуславливает возникновение стресса, повышенную тревожность, снижение самооценки и множество иных последствий, которые негативно сказываются на физическом, психологическом здоровье обучающихся.

Исходя из вышеописанных угроз и опасностей, необходимо говорить о специальной организации образовательного процесса, соблюдении условий, при которых цифровое пространство будет безопасным, комфортным. Педагогические условия являются важнейшим компонентом учебно-воспитательного процесса, так как именно их соблюдение способствует грамотному структурированию, определению целей, их достижению.

А.В. Бочаров, Л.В. Шелехова, А.Л. Бочарова-Лескина (Бочаров, 2026), анализируя цифровые технологии с точки зрения сильных и слабых сторон, выделяют необходимость конкретизации педагогических условий в контексте разработки стратегических инициатив цифровизации образования. Они подчеркивают, что при соблюдении условий активизируются «сильные» стороны образовательного процесса, минимизируются риски, проявляющиеся в цифровой учебной среде.

Е.Н. Корнейков (Корнейков, 2022), анализируя подобные условия, выводит их определение в отношении цифрового образовательного пространства и характеризует условия как комплекс мер психолого-педагогического характера, которые ориентированы на предупреждение и минимизацию негативного воздействия на учебный процесс, а также на личностное развитие обучающихся.

В соответствии с этим автор определяет несколько педагогических задач, решение которых позволит обеспечить реализацию необходимых образовательных условий:

1. необходимость разработки методологически обоснованного комплекса мер по обеспечению безопасности коммуникации, учебной деятельности в информационной цифровой среде при помощи мероприятий, средств психолого-педагогического сопровождения;
2. обязательная подготовка преподавателей к работе с обучающимися в контексте безопасного использования цифровых ресурсов. Важно, чтобы педагоги сами умели правильно использовать цифровые образовательные контенты, дифференцировать их содержание;
3. подготовка учебно- методических комплексов, которые помогают обучающимся овладеть навыками безопасной коммуникации в информационной цифровой среде, объективной оценки информации и использования ее в повседневной и учебной деятельности.

Вышеуказанные задачи А.В. Бочаров, Л.В. Шелехова предлагают решать в контексте реализации различных педагогических условий, содержание которых необходимо раскрыть более подробно.

В качестве первого условия важно сказать о необходимости предварительного определения рисков обучения в цифровой среде, конкретизация тех направлений, где проблемы могут максимально проявиться на разных этапах образования. Это позволит либо принять превентивные меры (проинформировать обучающихся, заранее предоставить достоверную информацию) либо минимизировать последствия, которые могут наступить от того, что была получена неверная информация, выбран ненадлежащий контент в цифровой среде. Соблюдение данного условия наиболее значимо именно на начальном этапе интеграции цифровых компонентов в образовательную среду, так как обучающиеся еще не готовы анализировать содержание интернет- ресурсов, определить их валидность, выявить «ловушки» и угрозы.

Необходимость учета не только образовательных запросов обучающихся и, в связи с этим, подбора цифрового контента (рациональный аспект), а также обязательной «обратной связи», учета рефлексии со стороны обучающихся, акцента внимания на эмоциональном компоненте обучения –

условие, позволяющее интегрировать учебный и воспитательный компоненты. Это позволит организовать комфортное и безопасное цифровое образовательное пространство. Такие исследователи, как В.А. Зернов и Е.В. Лобанова (Зернов, 2023), подчеркивают тесную взаимосвязь чувства безопасности, возможности самореализации при отсутствии вызовов и рисков у обучающихся и их мотивации к обучению, расширения и углубления знаний, повышения качества образования. Однако на соблюдение данного условия нами найдена другая точка зрения. О.А. Карабанова считает, что, наоборот, риски и вызовы являются необходимым компонентом образовательного процесса и их необходимо использовать в качестве основы для дальнейшего развития. При этом для подобной интерпретации цифровых угроз необходимо, чтобы и педагоги, и обучающиеся в полной мере овладели знаниями по безопасному пребыванию в цифровой образовательной среде. В данном контексте каждую угрозу, неоднозначную, возможно ложную информацию, можно рассматривать как повод для поиска правильных знаний, дискуссий, формулировки выводов.

Также важна предварительная подготовка педагогов к овладению новыми педагогическими средствами, формирование цифровых компетенций, обучение «правильному» поведению, умению отличать верифицированные ресурсы от фальсификации. Подобное условие обезопасит педагогов от рисков и вызовов цифрового пространства, а наличие необходимых компетенций, личного примера будет дополнительным стимулом для обучающихся, «ориентиром» в выборе тех ресурсов, которые возможно использовать в обучении. Речь идет не столько о повышении квалификации, сколько о получении качественных знаний, профессионального опыта использования цифрового пространства безопасно и для личностно либо социально значимых целей. Это необходимо также и для того, чтобы педагог мог ориентироваться в нестандартных ситуациях, при возникновении проблем и действовать не эмоционально, стихийно, а выработать стратегию педагогического воздействия на угрозу, показать обучающимся способы разрешения выявленных сложностей. В данном случае происходит развитие тех цифровых компетенций, которые были сформированы ранее.

Конечно же, говоря о целенаправленной организации безопасного обучения в цифровом пространстве, необходимо подчеркнуть, что в большей части его «очертания» и содержание зависит от того, чем его наполняют участники образовательного процесса (педагоги, обучающиеся, иные специалисты). По любой дисциплине изначально необходимо осуществить подборку цифровых ресурсов, которые проверены и рекомендуются к использованию, определить круг сайтов, чатов, в которых общение не представляет возможности. При этом на потенциально или реально вредный контент в рамках образовательного учреждения технически возможно поставить запрет, ограничение. В ряде случаев эта мера является крайне, но очень важной для сохранения физического и психологического здоровья обучающихся.

А.В. Бочаров и М.Е. Вайндорф-Сысоева и Е.В. Панькина подчеркивают, что важнейшим условием является отношение руководства к цифровому пространству образовательного учреждения и ко всему, что с ним связано. В исследованиях рассматриваются не только учебные мессенджеры, группы, но и их неформальные составляющие, в которых общение более свободно, с разнообразной тематикой. Соблюдение данного условия непросто и в большинстве случаев полностью невыполнимо, так как активность обучающихся за пределами любого образовательного учреждения практически невозможно контролировать, а деятельность в созданных ими чатах нельзя отследить и при нахождении в самом учреждении.

На настоящий момент, по мнению вышеуказанных исследователей, отношение администрации образовательных учреждений к цифровому пространству сугубо прагматическое – в контексте оптимизации процесса обучения, скорости усвоения информации обучающимися, повышения формальных образовательных результатов (рейтинги, достижения). При этом мало кто заботится об эмоциональной составляющей, психологическом комфорте тех, кто работает в цифровом пространстве, о случаях, когда использование контента формально опасности не несет, но создает дискомфорт, ситуации неуспеха. Поэтому с руководителями образовательных учреждений, их заместителями необходимо проводить разъяснительную работу, возможно психологическое сопровождение не только

их, но и всех, кто работает и учится в цифровом образовательном пространстве с целью обеспечения психического здоровья.

Н.С. Спартакян отдельно исследует процесс психолого-педагогического сопровождения педагога в цифровом образовательном пространстве, отмечая, что его угрозы и вызовы не менее опасны для преподавателей, чем для обучающихся и только создание безопасных рабочих условий для педагога позволит организовать эффективную работу с обучающимися (Спартакян, 2023).

Все вышеуказанные исследователи говорят о том, что соблюдать педагогические условия организации учебно-воспитательного процесса в цифровом пространстве необходимо, в ином случае процесс приобретет неконтролируемый, стихийный характер и не может быть охарактеризован как образовательный. Однако, многие авторы утверждают, что данные условия так же, как и запросы обучающихся, и сам социум, динамичны и подвижны. Невозможно говорить о том, что точная формулировка условий, их концептуальное обоснование обеспечат постоянную их реализацию и благотворное влияние на качестве обучения. Изменение содержания цифровых ресурсов, трансформация потребностей обучающихся, дифференцированные возможности педагогов – все это приводит к тому, что педагогические условия также изменяются. Стабильной остается лишь поставленная цель – обеспечение безопасности всех образовательных субъектов в цифровом пространстве и для ее достижения необходимо не только регулярное исследование проблем цифровизации, но и корректировка самих условий для того, чтобы образовательные результаты были достигнуты (Коваленко, 2022; Колесов, 2026; Мухаметзянов, 2025; Немчина, 2025; Овинова, 2021; Овчаренко, 2017; Пазухина, 2023).

Заключение

Проанализировав источники, посвященные данной тематике, необходимо сделать выводы о том, что несмотря на значимость и результативность, цифровые образовательные технологии сопровождаются множеством рисков и угроз. Для того, чтобы сохранить педагогический эффект, необходимо соблюдать педагогические условия, позволяющие в полной мере использовать цифровые образовательные ресурсы.

Как мы отметили ранее, одной из их особенностей является то, что обучающиеся могут их самостоятельно использовать, в любом месте, в удобное время и поэтому важнейшей задачей педагога становится обучение детей, подростков и молодежи безопасному поведению в цифровой среде. Безусловно, понимание того, что в интернет-пространстве возможно найти необходимый учебный материал, ответы на вопросы, решение задач, делает его привлекательным для обучающихся. Однако важно разграничивать безопасную, достоверную информацию от ненадежных ресурсов, которые могут причинить вред физическому и психологическому здоровью обучающихся.

Данный факт влечет за собой необходимость наличия у самого педагога высокого уровня цифровой компетентности, которая позволяет разобраться в безграничном потоке информации, дифференцировать различные ресурсы, чтобы рекомендовать их для использования обучающимся.

Именно поэтому при организации образовательного процесса с использованием цифровых технологий педагогам необходимо соблюдать те педагогические условия, которые были конкретизированы в работе, разработать и закрепить систему правил для обучающихся, позволяющих сделать пребывание в цифровой образовательной среде комфортным и безопасным.

Список литературы

1. Бочаров А.В., Шелехова Л.В., Бочарова-Лескина А.Л. Педагогические условия обеспечения эффективного функционирования социального компонента цифровой образовательной среды организаций дополнительного образования школьников (опыт Кубанского государственного университета) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. № 2. С. 204-211.

2. Вайндорф-Сысоева М.Е., Панькина Е.В. Специфика учебно-педагогического взаимодействия в цифровой образовательной среде // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 2 (42). С. 92-99.

3. Громакова В.Г., Гафиатулина Н.Х., Васильева А.А. Агрессивная цифровая среда как фактор риска для социального здоровья российской молодежи: угрозы социализирующего воздействия // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2022. № 10. С. 31-35.
4. Зернов В. А., Лобанова Е. В. Вопросы безопасности цифровой образовательной среды: педагогический аспект // Высшее образование сегодня. 2023. № 3. С. 54-60.
5. Карабанова О. А. Риски информационной социализации как проявление кризиса современного детства // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 4-22.
6. Ковалева А.А., Романко О.А. Информационно-психологическая безопасность подростков в цифровой среде // Вестник науки. 2026. № 1 (94). С. 1411-1418.
7. Коваленко С. В., Маковецкая А. Д., Тюстина Г. Г. Исследование интернет-зависимости подростков в условиях образовательной среды как фактора психологической безопасности личности // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 5. Ст. 43PSMN522. С. 1-15.
8. Колесов В.И., Кузнецова И.А. К проблеме цифровизации образования в вузах ФСИН России // Проектирование. Опыт. Результат. 2026. № 1. С. 14-20.
9. Корнейков Е.Н. Педагогические условия обеспечения безопасности деятельности подростков в информационной цифровой среде средствами психолого-педагогического влияния // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2022. № 4 (68). С. 76-84.
10. Мухаметзянов И.Ш. Здоровьесберегающие аспекты образовательной деятельности в условиях цифровой образовательной среды // Пространство педагогических исследований. 2025. № 2. С. 57-69.
11. Немчина В.И., Чурилов С.А. Инструменты защиты молодежи от негативного воздействия агрессивной цифровой среды // Гуманитарий Юга России. 2025. № 2. С. 163-172.
12. Овинова Л.Н., Шрайбер Е.Г. Swot-анализ процесса воспитания в цифровой образовательной среде вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 4. С. 700-707.
13. Овчаренко Л.Ю. Психологическая защищенность детей и подростков в информационной среде // Гуманитарные науки. 2017. № 4 (40). С. 113-122.
14. Пазухина С.В. Новые вызовы и угрозы в контексте обеспечения психологической безопасности образовательной среды // #Ученичество. 2023. № 2. С. 12-22.
15. Спартакян Н. С. Психолого-педагогическое сопровождение психологической безопасности педагога в цифровом образовательном пространстве // Психология человека в образовании. 2023. Т. 5. № 1. С. 73-87.

Pedagogical conditions for ensuring digital security of the educational process

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
kazakova@apu.fsin.gov.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Ksenia M. Chugaeva
Senior Lecturer, Department of Foreign Languages
MIREA Institute of Radioelectronics and Informatics, Russian Technological University
Moscow, Russia
chugaeva@mirea.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Anastasia Yu. Danilina
Lecturer at the Department of Physical Education, Physical Therapy and Sports Medicine
Academician I.P. Pavlov Ryazan State Medical University
Ryazan, Russia
nastena-90@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Alexander A. Karavka
Senior Lecturer at the Department of Natural Sciences
Siberian State University of Water Transport
Novosibirsk, Russia
sankar85@mail.ru
ORCID 0009-0009-5422-3684

Received 17.04.2026
Accepted 07.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 37.091.3
DOI 10.25726/j3868-0323-7928-t
EDN IEXKAI
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

At the initial stage of the study, the specifics of the organization of the pedagogical process in the digital educational environment are revealed. The authors identify the threats and risks that make it unsafe for students to work with information content. However, emphasizing that the use of Internet resources and online platforms is an objectively determined reality, the authors highlight the importance of ensuring security in cyberspace, focusing on the pedagogical conditions for organizing the educational process. Specially organized conditions are focused not only on providing students with knowledge, but also on creating a comfortable and safe educational environment, which is extremely important. This is due to the fact that digital security threats are associated with distortion and false information, which can be perceived by students as «correct knowledge», as well as with real dangers to the physical and psychological health of children and adolescents. Therefore, it is important to organize the educational process in a way that makes learning comfortable and ensures high-quality knowledge. By examining the pedagogical conditions for ensuring security in the digital educational environment, the authors conclude that these conditions are crucial for both the use of online content and real-life activities.

Keywords

digital security, psychological health, educational content, cyberspace, digital threats, educational process, pedagogical conditions, digital risks

References

1. Bocharov A.V., Shelekhova L.V., Bocharova-Leskina A.L. Pedagogical conditions for ensuring the effective functioning of the social component of the digital educational environment of additional education organizations for schoolchildren (experience of Kuban State University) // Pedagogy. Theory and practice. 2026. № 2. pp. 204-211.
2. Vaindorf-Sysoeva M. E., Pankina E. V. Specifics of Educational and Pedagogical Interaction in the Digital Educational Environment // Professional Education in Russia and Abroad. 2021. № 2 (42). pp. 92-99.

3. Gromakova V.G., Gafiatulina N.Kh., Vasileva A.A. Aggressive digital environment as a risk factor for the social health of Russian youth: threats of socializing influence // Humanitarian, social-economic and Social Sciences. 2022. № 10. pp. 31-35.
4. Zernov V.A., Lobanova E.V. Security issues in the digital educational environment: a pedagogical perspective // Higher Education Today. 2023. № 3. pp. 54-60.
5. Karabanova O.A. Risks of Information Socialization as a Manifestation of the Crisis of Modern Childhood // Moscow University Psychology Bulletin. Series 14: Psychology. 2020. № 3. pp. 4-22.
6. Kovaleva A.A., Romanko O.A. Information and psychological safety of adolescents in the digital environment // Bulletin of Science. 2026. № 1 (94). pp. 1411-1418.
7. Kovalenko S.V., Makovetskaya A.D., Tyustina G.G. Study of Internet addiction in adolescents in the educational environment as a factor of psychological safety of the individual // World of science. Pedagogy and Psychology. 2022. Vol. 10. № 5. pp. 1-15. Article 43PSMN522.
8. Kolesov V.I., Kuznetsova I.A. On the problem of digitalization of education in universities of the Federal Penitentiary Service of Russia // Design. Experience. Result. 2026. № 1. pp. 14-20.
9. Korneikov E. N. Pedagogical Conditions for Ensuring the Safety of Adolescents' Activities in the Digital Information Environment by Means of Psychological and Pedagogical Influence // Skif. Questions of Student Science. 2022. № 4 (68). pp. 76-84.
10. Mukhametzyanov I.Sh. Health-preserving aspects of educational activities in the digital educational environment // Space of Pedagogical Research. 2025. № 2. pp. 57-69.
11. Nemchina V.I., Churilov S.A. Tools for protecting youth from the negative impact of an aggressive digital environment // Humanitarian of the South of Russia. 2025. № 2. pp. 163-172.
12. Ovinova L.N., Shraiber E.G. Swot analysis of the process of education in the digital educational environment of a university // Pedagogy. Theory and Practice. 2021. № 4. pp. 700-707.
13. Ovcharenko L.Yu. Psychological Security of Children and Adolescents in the Information Environment // Humanities. 2017. № 4 (40). pp. 113-122.
14. Pazukhina S.V. New challenges and threats in the context of ensuring the psychological safety of the educational environment // Studentship. 2023. № 2. pp. 12-22.
15. Spartakyan N.S. Psychological and pedagogical support of the teacher's psychological safety in the digital educational space // Psychology of the person in education. 2023. Vol. 5. № 1. pp. 73–87.

Эффективность применения цифровых трекеров активности и геймификации в курсе физического воспитания для повышения вовлеченности и уровня аэробной выносливости

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

Нияз Масгутович Каримов
Старший преподаватель
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
niazkarimov919@gmail.com
ORCID 0009-0009-7371-5174

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

Поступила в редакцию 02.04.2026
Принята 22.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 37.018
DOI 10.25726/c6221-9300-5208-a
EDN GGEWII
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья рассматривает цифровую трансформацию университетского физического воспитания через интеграцию носимых трекеров активности и геймифицированной системы поощрения, ориентированной на физиологически обоснованное дозирование нагрузки по пульсовым зонам. На фоне снижения мотивации студентов и распространенности гиподинамии предложена модель, в которой объективные биосигналы в реальном времени становятся основой процессуального контроля, а игровые механики, интерпретируемые в логике теории самодетерминации, поддерживают переживание компетентности, автономии и связанности. Описан педагогический эксперимент с участием 248 студентов 1-2 курсов нефизкультурных специальностей, рандомизированных на контрольную и экспериментальную группы при сопоставимом гендерном составе и среднем возрасте 18,7 лет; воздействие продолжалось 16 недель. Экспериментальная группа использовала фитнес-трекеры с оптическим пульсометром и акселерометром, синхронизированные с мобильной платформой, переводящей время пребывания в целевых зонах ЧСС в «опыт», уровни, достижения и рейтинги; в контрольной группе применялась стандартная программа и пальпаторный контроль ЧСС. Показано, что привязка начисления баллов к времени в зоне развивающей аэробной нагрузки изменяет поведенческие паттерны, повышая моторную плотность занятия (до 76,84%) и продолжительность MVPA (до 41,72 мин), а также среднюю ЧСС (до 144,3 уд/мин) при статистически значимых различиях. Зафиксированы выраженные адаптационные сдвиги: рост PWC170 до 989,4 кгм/мин, повышение относительного МПК до 42,03 мл/мин/кг и улучшение индекса Руфье до 6,42 усл. ед., тогда как в контрольной группе динамика носила недостоверный характер. Психометрические показатели вовлеченности и удовлетворенности в экспериментальной группе существенно увеличились при снижении вариативности оценок, что указывает на консолидацию мотивационного профиля. Корреляционный анализ выявил высокую согласованность игровых метрик с физиологическим прогрессом (например, r=0.784 между суммой баллов и приростом МПК) и тесную связь рейтинга с посещаемостью. Обсуждаются ограничения механистической геймификации и значимость валидных правил начисления баллов, а также потенциал персонализированных траекторий и дальнейшей интеграции массивов данных с интеллектуальными системами при необходимости более длительных наблюдений для оценки устойчивости эффектов.

Ключевые слова

цифровые трекеры активности, геймификация, физическое воспитание, вовлеченность студентов, аэробная выносливость.

Введение

Современная образовательная парадигма претерпевает фундаментальные изменения под воздействием глобальной цифровизации, которая проникает во все сферы человеческой деятельности, включая физическую культуру и спорт. Традиционные методы физического воспитания в высших учебных заведениях все чаще сталкиваются с проблемой снижения мотивации студентов, что, в свою очередь, ведет к ухудшению показателей здоровья и общей физической подготовленности молодежи. Стагнация в развитии выносливости и силовых качеств у студентов обусловлена не столько отсутствием методологической базы, сколько недостаточной интеграцией привычных для молодого поколения цифровых инструментов в педагогический процесс (Дворкина, 2018). Сложившаяся ситуация требует пересмотра подходов к организации занятий, смещения фокуса с нормативного контроля на процессуальный мониторинг, где ключевую роль играют объективные данные о физиологическом состоянии обучающегося в режиме реального времени.

Повышение вовлечённости обучающихся в занятия физической культурой и развитие аэробной выносливости относятся к значимым задачам физического воспитания. Их решение предполагает создание условий, при которых двигательная активность становится регулярной, осознанной и соотнесённой с индивидуальными возможностями человека. При этом выполнение учебных нормативов само по себе не отражает устойчивости интереса к занятиям и готовности поддерживать физическую активность за пределами образовательной организации. Поэтому особое значение приобретает поиск

педагогических средств, способных поддерживать мотивацию обучающихся и обеспечивать обратную связь о процессе и результатах физической подготовки.

Одним из таких средств выступают цифровые трекеры активности — носимые устройства и приложения, позволяющие фиксировать отдельные параметры двигательной деятельности. В зависимости от функциональных возможностей они предоставляют сведения о количестве шагов, продолжительности активности, частоте сердечных сокращений и других показателях. В образовательном процессе эти данные могут использоваться для постановки индивидуальных целей, наблюдения за динамикой нагрузки и обсуждения достигнутых результатов. Педагогическая ценность трекеров заключается не только в регистрации показателей, но и в возможности сделать собственную активность более понятной для обучающегося, включить его в планирование занятий и оценку личного прогресса.

Дополнительные возможности для поддержания интереса к физическим упражнениям открывает геймификация, предполагающая использование игровых элементов в неигровой деятельности. В курсе физического воспитания она может реализовываться через систему заданий, уровней, достижений, индивидуальных и командных целей. Совмещение этих элементов с данными цифровых трекеров позволяет связывать выполнение учебных задач с наглядной обратной связью. Однако образовательный смысл такого подхода определяется содержанием заданий и характером поощрения: игровые механизмы должны поддерживать регулярность участия, самостоятельность и индивидуальный прогресс, учитывать различия в исходной физической подготовленности обучающихся.

Вместе с тем повышение интереса к занятиям и увеличение количества зарегистрированных действий ещё не свидетельствуют об улучшении аэробной выносливости. Её развитие связано с характером, продолжительностью, интенсивностью и регулярностью физической нагрузки. Поэтому оценка эффективности цифровых трекеров и геймификации требует разграничения мотивационных, поведенческих и физических результатов. Посещаемость, выполнение заданий и субъективная заинтересованность характеризуют вовлечённость, тогда как изменения аэробной выносливости необходимо оценивать с использованием соответствующих контрольных испытаний. Показатели устройств при этом следует интерпретировать с учётом ограничений точности измерений.

Феномен «Quantified Self», или «измеренного я», подразумевающий использование носимых технологий для сбора данных о жизнедеятельности, открывает широкие горизонты для педагогики спорта. Носимые трекеры активности перестали быть исключительно атрибутом профессиональных спортсменов и стали доступны широкой аудитории, позволяя фиксировать такие параметры, как частота сердечных сокращений, вариабельность сердечного ритма, количество пройденных шагов и качество сна (Осипов, 2024). Внедрение этих устройств в учебный процесс позволяет перейти от субъективной оценки нагрузки, базирующейся на внешних признаках утомления, к объективному контролю интенсивности упражнений. Это особенно важно для развития аэробной выносливости, где строгое дозирование нагрузки в определенных пульсовых зонах является определяющим фактором успеха тренировочного процесса и адаптации сердечно-сосудистой системы.

Параллельно с технологическим оснащением образовательного процесса развивается направление геймификации – внедрения игровых механик в неигровые контексты. Психологические аспекты геймификации базируются на теории самодетерминации, согласно которой удовлетворение потребностей в компетентности, автономии и связанности способствует росту внутренней мотивации (Иноземцева, 2019). В контексте физического воспитания игровые элементы, такие как рейтинговые таблицы, достижения, балльные системы и виртуальные соревнования, способны трансформировать рутинное выполнение упражнений в увлекательный процесс. Однако механическое добавление игровых элементов без глубокой педагогической проработки и привязки к физиологическим показателям может привести к обратному эффекту – подмене целей, когда студент стремится к получению виртуальной награды в ущерб правильной технике выполнения или безопасности.

Научный дискурс последних лет активно обсуждает эффективность комбинированного подхода, сочетающего объективный мониторинг через трекеры и мотивационную поддержку через геймификацию. Существует гипотеза, что синергия этих двух компонентов способна создать устойчивую экосистему, в

которой студент не только получает мгновенную обратную связь о своем состоянии, но и видит прогресс в понятной для него системе координат (Насырова, 2007). Критически важным становится вопрос о том, как именно интерпретировать данные трекеров для начисления игровых баллов, чтобы поощрять не просто физическую активность, а именно качественную работу над развитием аэробных возможностей организма. Проблема заключается в отсутствии унифицированных методик, адаптированных под реалии университетского образования и учитывающих гетерогенность студенческих групп по уровню начальной подготовки.

Необходимость глубокого анализа влияния цифровых технологий на физиологические и психологические параметры обучающихся обусловлена также изменением структуры заболеваемости и ростом гиподинамии среди студенческой молодежи. Цифровые трекеры предоставляют массив больших данных, анализ которых позволяет преподавателю индивидуализировать нагрузку, выявлять группы риска и корректировать программу в режиме реального времени (Сафонов, 2018). При этом геймификация выступает как социальный клей, формирующий сообщество единомышленников, где физическая активность становится нормой и ценностью. Вопрос о том, насколько устойчивыми являются результаты такого педагогического воздействия в долгосрочной перспективе, остается открытым и требует лонгитюдных наблюдений и тщательной статистической обработки.

Материалы и методы исследования

Организация педагогического эксперимента предполагала формирование репрезентативной выборки, включающей студентов 1-2 курсов нефизкультурных специальностей, что позволило исключить влияние фактора профессиональной спортивной подготовки на чистоту эксперимента. Общая численность участников составила 248 человек, которые были рандомизированы на две группы: контрольную (124 студента) и экспериментальную (124 студента). Гендерное распределение в обеих группах было идентичным (45% юношей, 55% девушек), средний возраст испытуемых составил 18,7 лет. Методологическое обоснование исследования базировалось на системном подходе и теории функциональных систем П.К. Анохина, а также на современных концепциях цифровой педагогики. В ходе подготовки к эксперименту был проведен теоретический анализ 164 литературных источников, охватывающих вопросы физиологии спорта, педагогической психологии и информационных технологий в образовании (Бушма, 2015; Песина, 2007).

Техническое оснащение экспериментальной группы включало использование индивидуальных фитнес-трекеров, оснащенных оптическими датчиками пульса и акселерометрами, способными синхронизироваться с разработанным мобильным приложением. Программное обеспечение, использованное в исследовании, представляло собой специально сконфигурированную платформу, интегрирующую данные с носимых устройств и преобразующую их в игровые метрики (очки опыта, уровни, достижения). Контрольная группа занималась по стандартной рабочей программе дисциплины «Физическая культура и спорт» без использования носимой электроники и элементов геймификации, контроль нагрузки осуществлялся пальпаторным методом измерения ЧСС. Длительность педагогического воздействия составила один академический семестр (16 учебных недель), в течение которого проводились регулярные срезы показателей физической работоспособности и мотивации (Бутченко, 2023).

Сбор и обработка эмпирических данных осуществлялись с применением комплекса методов, включающего педагогическое тестирование, физиологические измерения и анкетирование. Для оценки аэробной выносливости использовался тест PWC170 и расчетный метод определения максимального потребления кислорода (МПК). Психологический компонент оценивался с помощью модифицированных опросников на вовлеченность и внутреннюю мотивацию. Математико-статистическая обработка результатов проводилась с использованием пакета прикладных программ Statistica 12.0, применялись методы вариационной статистики с расчетом средних арифметических величин, стандартных отклонений, а также t-критерия Стьюдента для независимых выборок при уровне значимости $p<0.05$.

Результаты и обсуждение

Интеграция цифровых инструментов в процесс физического воспитания требует тщательного анализа исходного состояния проблемы и выбора релевантных индикаторов эффективности. Традиционные метрики, такие как посещаемость занятий, часто не отражают реальной картины вовлеченности студента в процесс физического самосовершенствования. Формальное присутствие на занятии без должного уровня физической активности не способствует развитию адаптационных возможностей организма. В связи с этим, для оценки эффективности предложенной методики был выбран комплексный подход, учитывающий как количественные показатели активности, так и качественные характеристики интенсивности нагрузки. Первичный анализ данных, полученных с носимых устройств в экспериментальной группе, позволил выявить структуру распределения интенсивности физической активности в течение занятия. Было отмечено, что использование геймифицированных сценариев, где количество баллов зависит от времени нахождения в целевой зоне пульса, существенно меняет поведенческие паттерны студентов. В отличие от контрольной группы, где студенты часто неосознанно снижали интенсивность до зон восстановления, участники экспериментальной группы поддерживали заданный темп, ориентируясь на показатели трекера (Чебураев, 2002).

Показатели моторной плотности занятия и времени нахождения в зоне развивающей нагрузки являются ключевыми детерминантами роста тренированности. Сравнение этих параметров между контрольной и экспериментальной группами позволяет судить о непосредственном влиянии обратной связи от устройств и игровых стимулов на поведение обучающихся. Важно отметить, что в экспериментальной группе учет велся автоматически, что исключало погрешности самооценки, свойственные традиционным методам опроса. Данные, характеризующие динамику параметров двигательной активности и интенсивности нагрузки в ходе педагогического эксперимента, представлены ниже (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительная характеристика показателей двигательной активности и интенсивности нагрузки студентов контрольной и экспериментальной групп

Показатель	Группа	Начало семестра ()	Конец семестра ()	Прирост, %	t-критерий	p
Моторная плотность занятия, %	КГ	58,42 1,24	61,15 1,31	4,67	1,43	>0.05
	ЭГ	59,12 1,18	76,84 1,05	29,97	11,21	<0.001
Время в зоне MVPA, мин	КГ	24,35 1,56	26,18 1,42	7,51	0,87	>0.05
	ЭГ	25,04 1,49	41,72 1,12	66,61	8,94	<0.001
Средняя ЧСС на занятии, уд/мин	КГ	124,6 2,3	128,4 2,1	3,05	1,22	>0.05
	ЭГ	125,1 2,4	144,3 1,8	15,35	6,40	<0.001

Детальный анализ представленных числовых значений свидетельствует о наличии существенных различий в динамике показателей между исследуемыми группами. В начале эксперимента статистически значимых различий между контрольной и экспериментальной группами зафиксировано не было, что подтверждает гомогенность выборки на старте. Однако к концу семестра экспериментальная группа продемонстрировала выраженный рост моторной плотности занятия, достигнув значения 76,84%, что почти на 30% выше исходного уровня. В то же время контрольная группа показала лишь незначительный прирост в пределах статистической погрешности, что характерно для традиционной модели проведения занятий, где отсутствуют стимулы для поддержания высокой плотности нагрузки (Жерносек, 2006). Наиболее показательным является изменение времени пребывания в зоне умеренной и высокой физической активности (MVPA). Увеличение этого показателя

в экспериментальной группе на 66,61% (с 25,04 до 41,72 минут) указывает на то, что геймификация процесса заставляет студентов минимизировать периоды пассивного отдыха. Разница в конечных показателях средней ЧСС (128,4 уд/мин в КГ против 144,3 уд/мин в ЭГ) подтверждает, что интенсивность работы в экспериментальной группе соответствовала аэробно-развивающему режиму, тогда как контрольная группа часто работала в поддерживающем или восстановительном режиме.

Следующим этапом анализа стала оценка влияния интенсификации учебного процесса на функциональные возможности кардиореспираторной системы студентов. Аэробная выносливость, являясь интегральным показателем здоровья, напрямую зависит от способности организма усваивать кислород. Регулярные тренировки в зоне аэробного порога и выше должны приводить к увеличению максимального потребления кислорода (МПК) и повышению физической работоспособности. Для объективизации этих изменений были проведены контрольные тестирования. Выбор показателей PWC170 и МПК обусловлен их высокой информативностью и воспроизводимостью. Важно проследить, коррелирует ли увеличение моторной плотности и интенсивности, выявленное на предыдущем этапе, с реальными физиологическими сдвигами. Предполагается, что постоянный мониторинг ЧСС позволял студентам экспериментальной группы избегать «пустых» тренировок, что должно отразиться в результатах функциональных проб (табл. 2).

Таблица 2. Динамика показателей аэробной выносливости и физической работоспособности

Показатель	Группа	Исходные данные ()	Итоговые данные ()	Разница абс.	t-критерий	p
PWC170, кгм/мин	КГ	845,3 15,2	872,1 14,8	26,8	1,26	>0,05
	ЭГ	851,7 16,1	989,4 13,5	137,7	6,56	<0.001
МПК относительное, мл/мин/кг	КГ	36,42 0,54	37,15 0,51	0,73	0,98	>0.05
	ЭГ	36,18 0,58	42,03 0,49	5,85	7,71	<0.001
Индекс Руфье, усл. ед.	КГ	9,84 0,32	9,15 0,28	-0,69	1,62	>0.05
	ЭГ	9,91 0,35	6,42 0,24	-3,49	8,23	<0.001

Математическая интерпретация данных функционального состояния выявляет глубокие адаптационные перестройки в организме студентов экспериментальной группы. Прирост показателя PWC170 на 137,7 кгм/мин является статистически достоверным и свидетельствует о существенном повышении мощности работы, выполняемой при частоте сердечных сокращений 170 ударов в минуту. Это означает экономизацию функций сердца: для выполнения той же работы сердцу тренированного студента требуется меньше сокращений. В контрольной группе прирост составил всего 26,8 кгм/мин, что можно отнести к естественным колебаниям или незначительному тренировочному эффекту, недостаточному для качественного скачка. Особенно значимым является изменение относительного МПК в экспериментальной группе с 36,18 до 42,03 мл/мин/кг. Увеличение на 5,85 мл/мин/кг переводит средний показатель группы из категории «ниже среднего» в категорию «хорошо» по общепринятым градациям (Иноземцева, 2006). Снижение индекса Руфье в ЭГ на 3,49 условных единицы (чем ниже индекс, тем лучше работоспособность) подтверждает улучшение восстановительных процессов миокарда после дозированной нагрузки. Статистическая значимость различий ($p<0.001$) подтверждает неслучайный характер полученных результатов и прямую зависимость от применяемой методики.

Не менее важным аспектом исследования является анализ мотивационной сферы и вовлеченности студентов. Эффективность любой педагогической технологии определяется не только биологическими сдвигами, но и устойчивостью интереса к занятиям. Геймификация направлена именно на поддержание внутренней мотивации через механизмы внешнего подкрепления. Для оценки психолого-педагогического эффекта использовалось анкетирование, позволяющее оцифровать субъективные ощущения студентов относительно их желания заниматься физической культурой. Параметры включали оценку интереса к занятиям, удовлетворенность процессом и уровень самодисциплины. Сравнение психометрических показателей позволяет понять, трансформировалась ли

внешняя игровая мотивация во внутреннюю потребность в движении (Мога, 2011). Количественная оценка мотивационных профилей представлена в следующей таблице (табл. 3).

Таблица 3. Показатели мотивационно-ценностного отношения студентов к занятиям физической культурой (по 10-балльной шкале)

Критерий оценки	Группа	Сентябрь ()	Декабрь ()	Динамика,	Коэфф. вариации, %
Интерес к процессу занятий	КГ	4,25 0,18	3,92 0,16	-0,33	18,4
	ЭГ	4,31 0,19	8,74 0,14	+4,43	8,2
Субъективная оценка усилий	КГ	5,12 0,21	5,04 0,22	-0,08	21,5
	ЭГ	5,18 0,20	8,92 0,15	+3,74	9,1
Удовлетворенность результатом	КГ	4,86 0,17	4,65 0,19	-0,21	19,8
	ЭГ	4,94 0,18	8,56 0,16	+3,62	10,4

Анализ психометрических данных демонстрирует кардинальную дивергенцию векторов мотивации. В контрольной группе наблюдается стагнация и даже некоторая регрессия показателей интереса (-0,33 балла) и удовлетворенности (-0,21 балла), что коррелирует с эффектом рутинизации учебного процесса к концу семестра. Высокие коэффициенты вариации (18-21%) в контрольной группе указывают на неоднородность отношения студентов: часть продолжает заниматься добросовестно, но значительная доля теряет интерес. Напротив, в экспериментальной группе зафиксирован резкий скачок показателей. Рост интереса к процессу на 4,43 балла является беспрецедентным для рамок одного семестра. Снижение коэффициента вариации до 8-10% в ЭГ свидетельствует о консолидации группы и формировании единого ценностного поля. Высокая субъективная оценка усилий (8,92 балла) при высокой удовлетворенности результатом (8,56 балла) говорит о том, что студенты воспринимают высокую физическую нагрузку не как принуждение, а как личное достижение, подкрепленное цифровыми наградами и объективными данными трекеров (Митусова, 2022). Это подтверждает тезис о том, что прозрачность критериев оценки, обеспечиваемая цифровыми технологиями, снижает уровень стресса и повышает доверие к образовательному процессу.

Взаимосвязь между объемом выполненной работы, зафиксированной цифровыми устройствами, и полученным физиологическим эффектом представляет особый интерес для понимания механизмов воздействия методики. Необходимо установить, насколько тесно коррелируют баллы, набранные в геймифицированной системе, с реальным приростом показателей выносливости. Наличие сильной корреляции подтвердит валидность используемой модели начисления баллов, тогда как слабая связь укажет на то, что студенты могли «взломать» систему, набирая очки без должной физической отдачи (например, имитируя активность). Корреляционный анализ проводился внутри экспериментальной группы для выявления внутренних закономерностей педагогической модели (табл. 4).

Таблица 4. Матрица корреляций Пирсона (r) между игровыми баллами и физиологическим приростом в экспериментальной группе

Показатели	Общая сумма баллов	Количество полученных «значков»	Место в рейтинге
Прирост МПК (мл/мин/кг)	0,784	0,652	-0,812
Прирост PWC170 (кгм/мин)	0,761	0,615	-0,794
Снижение ЧСС покоя	0,543	0,428	-0,586
Посещаемость занятий	0,892	0,745	-0,915

Исследование корреляционных связей выявило сильную прямую зависимость между суммой набранных игровых баллов и приростом основных физиологических показателей. Коэффициент корреляции r=0.784 между баллами и приростом МПК указывает на высокую валидность предложенной

системы оценивания: баллы действительно отражают объем физиологических усилий, затраченных студентом. Отрицательная корреляция с местом в рейтинге (r=-0.812) является закономерной (чем выше место, то есть меньше порядковый номер, тем выше прирост), что подтверждает соревновательный аспект как мощный драйвер физического развития. Несколько меньшая корреляция со снижением ЧСС покоя (0,543) объясняется инерционностью этого показателя и влиянием множества внеучебных факторов (стресс, сон, режим дня), которые не полностью контролируются в рамках учебного курса. Чрезвычайно высокая связь посещаемости и рейтинга (r=-0.915) свидетельствует о том, что система геймификации эффективно решает проблему пропусков, делая регулярность занятий необходимым условием для удержания позиций в лидерборде (Мурадов, 2020).

Обобщая массив полученных эмпирических данных, можно констатировать, что внедрение цифровых трекеров в сочетании с геймификацией создает качественно иную образовательную среду. Результаты свидетельствуют о преодолении традиционного барьера отчуждения студента от физической культуры. Если в классической модели студент часто выступает объектом педагогического воздействия, выполняющим команды преподавателя, то использование носимой электроники превращает его в субъект, активно управляющий своим состоянием. Данные таблиц демонстрируют не просто арифметический прирост показателей, а системную трансформацию функциональных возможностей организма обучающихся экспериментальной группы. Повышение аэробной производительности, подтвержденное ростом МПК и PWC170, происходит на фоне позитивного психоэмоционального подкрепления, что исключает эффект перетренированности и психологического выгорания.

Наблюдаемая синергия технологического и педагогического компонентов позволяет говорить о формировании нового типа физической культуры личности студента – «цифровой физической культуры». Объективизация усилий через трекеры устраняет субъективизм в оценке, что часто является причиной конфликтов и демотивации. Студент видит прямую связь между затраченными усилиями (ЧСС, время активности) и результатом (баллы, рейтинг, рост МПК), что формирует устойчивую каузальную атрибуцию успеха. Полученные данные убедительно доказывают, что технологии не заменяют физическую активность, а выступают катализатором, повышая плотность и качество тренировочного процесса (Коричко, 2020).

Заключение

Педагогический эксперимент, направленный на изучение эффективности применения цифровых трекеров активности и технологий геймификации в физическом воспитании студентов, подтвердил высокую результативность интегративного подхода. Сравнительный анализ данных продемонстрировал, что использование объективного мониторинга физиологических параметров в режиме реального времени в сочетании с игровыми механиками приводит к достоверному повышению уровня аэробной выносливости. Прирост показателей максимального потребления кислорода и физической работоспособности в экспериментальной группе значительно превысил аналогичные изменения в контрольной группе, что свидетельствует о более глубоких адаптационных перестройках кардиореспираторной системы под влиянием оптимизированной двигательной активности.

Важнейшим итогом исследования является фиксация качественных изменений в структуре мотивации обучающихся. Переход от внешней регуляции поведения к внутренней детерминации, выраженный в росте интереса к занятиям и удовлетворенности результатами, указывает на преодоление психологических барьеров, препятствующих регулярной физической активности. Цифровая трансформация процесса физического воспитания позволила создать прозрачную и справедливую систему оценивания, основанную на объективных затратах энергии, а не только на выполнении нормативных требований, которые часто бывают недостижимы для студентов с низким уровнем исходной подготовки. Геймификация выступила эффективным инструментом вовлечения, трансформировав рутинную тренировочную деятельность в увлекательный соревновательный процесс, способствующий социализации и формированию здоровой конкуренции.

Перспективы применения полученных результатов выходят за рамки конкретного учебного курса и открывают возможности для масштабной модернизации системы физического воспитания в высшей школе. Внедрение носимых устройств и специализированного программного обеспечения позволяет перейти к персонализированным траекториям физического развития, учитывающим индивидуальные особенности и текущее функциональное состояние каждого студента. Это создает предпосылки для разработки адаптивных образовательных программ, способных гибко реагировать на изменения в состоянии здоровья обучающихся и обеспечивать максимальный оздоровительный эффект. Дальнейшее развитие данного направления видится в интеграции полученных массивов больших данных с системами искусственного интеллекта для прогнозирования рисков и автоматического планирования тренировочных нагрузок.

Список литературы

1. Бушма Т.В., Зуйкова Е.Г. Аэробика и шейпинг как современные средства адаптации студентов к физическим нагрузкам // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2015. Т. 10. № 1. С. 263-267.
2. Бутченко Э.К. Воздействие оздоровительной аэробики на регуляцию кардиореспираторной системы девушек, занимающихся в вузе // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2023. Т. 18. № 4. С. 144-150.
3. Дворкина Н.И., Простакова В.Ю. Дифференцированная аэробная подготовка школьников 7-8 лет // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2018. № 6. С. 9-12.
4. Жерносек А.М., Ростовцева М.Ю. Технология регулирования интенсивности занятий оздоровительной степ-аэробикой // Вестник спортивной науки. 2006. № 4. С. 37-39.
5. Иноземцева Е.С., Кабачкова А.В., Капилевич Л.В. Коррекция вегетососудистого дисбаланса у девушек, занимающихся оздоровительной аэробикой // Вестник Томского государственного университета. 2006. № 292-2. С. 404-405.
6. Иноземцева Е.С., Попов И.А. Применение аэробных упражнений в физическом воспитании школьников, имеющих отклонения в состоянии здоровья // Теория и практика физической культуры. 2019. № 10. С. 68-70.
7. Коричко Ю.В., Алексеева О.П. Совершенствование физического воспитания школьниц средних классов на основе средств аэробики во внеурочное время // Теория и практика физической культуры. 2020. № 9. С. 50.
8. Митусова Е.Д., Внукова П.А. Развитие выносливости старшеклассников на уроках физической культуры средствами круговой тренировки // Теория и практика физической культуры. 2022. № 12. С. 77.
9. Мога Н.М. Методические особенности применения авторских тренажеров в физическом воспитании и двигательной реабилитации детей дошкольного и младшего школьного возраста // Методист. 2011. № 4. С. 62-63.
10. 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.
11. Насырова М.П. Влияние оздоровительной методики аэробной направленности с элементами твист-движений на совершенствование психомоторных способностей студентов гуманитарного вуза // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 15. С. 180-187.
12. Осипов А.Ю., Филиппович В.А., Земба Е.А. Повышение уровня двигательной активности студентов средствами цифровых коммуникационных технологий и геймификации // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2024. № 9 (235). С. 76-79.
13. Песина О.Н. Формирование готовности преподавателя физического воспитания к оздоровительной деятельности // Теория и практика физической культуры. 2007. № 5. С. 72-73.
14. Сафонов Л.В., Воронов А.В., Ростовцев В.Л., Шурыгин С.Н. Метод повышения эффективности использования общей аэрокриотерапии у высококвалифицированных спортсменов

скоростно-силовых и циклических видов спорта // Теория и практика физической культуры. 2018. № 11. С. 11.

15. Чебураев В.С., Легостаев Г.Н., Изаак С.И., Чибисова Т.В. Изучение изменений отдельных физиологических показателей девушек под влиянием занятий аэробикой // Теория и практика физической культуры. 2002. № 6. С. 17-19.

Effectiveness of using digital activity trackers and gamification in the physical education course to increase engagement and aerobic endurance level

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@ya.ru
ORCID 0009-0008-4190-802X

Prokopiy N. Kanev
Lecturer
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
kanevxok@mail.ru
ORCID 0000-0003-0196-4592

Niaz M. Karimov
Senior Lecturer
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
niazkarimov919@gmail.com
ORCID 0009-0009-7371-5174

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

Received 02.04.2026
Accepted 22.05.2026
Published 15.06.2026

UDC 37.018
DOI 10.25726/c6221-9300-5208-a
EDN GGEWII
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the digital transformation of university physical education through the integration of wearable activity trackers and a gamified reward system oriented towards physiologically justified load dosing by heart rate zones. Against the background of declining student motivation and the prevalence of hypodynamia, a model is proposed in which real-time objective biosignals form the basis of process control, and game mechanics interpreted within the logic of self-determination theory support experiences of competence, autonomy, and relatedness. A pedagogical experiment involving 248 first- and second-year students of non-physical education majors, randomized into control and experimental groups with comparable gender composition and mean age of 18.7 years, is described; the intervention lasted 16 weeks. The experimental group used fitness trackers with optical pulse meters and accelerometers synchronized with a mobile platform that converts time spent in target heart rate zones into «experience», levels, achievements, and rankings; the control group followed a standard program with palpatory heart rate monitoring. It is shown that linking point accrual to time in the developmental aerobic load zone changes behavioral patterns, increasing lesson motor density (up to 76,84%) and MVPA duration (up to 41.72 min), as well as average heart rate (up to 144.3 bpm) with statistically significant differences. Pronounced adaptive shifts were recorded: increase in PWC170 to 989.4 kgm/min, relative VO2max to 42.03 ml/min/kg, and Ruffier index improvement to 6.42 arbitrary units, whereas in the control group the dynamics were non-significant. Psychometric indicators of engagement and satisfaction in the experimental group significantly increased with reduced variability of assessments, indicating consolidation of the motivational profile. Correlation analysis revealed high consistency of game metrics with physiological progress (e.g., r=0.784 between total points and VO2max gain) and a close link between ranking and attendance. The limitations of mechanistic gamification and the importance of valid point accrual rules are discussed, as well as the potential of personalized trajectories and further integration of data arrays with intelligent systems, with the need for longer observations to assess effect sustainability.

Keywords

digital activity trackers, gamification, physical education, student engagement, aerobic endurance.

References

1. Bushma T.V., Zuykova E.G. Aerobics and shaping as modern means of adapting students to physical loads // Health – the Basis of Human Potential: Problems and Ways to Solve Them. 2015. Vol. 10. № 1. pp. 263-267.
2. Butchenko E.K. Impact of health-improving aerobics on regulation of the cardiorespiratory system of female university students // Pedagogical-Psychological and Medical-Biological Problems of Physical Culture and Sports. 2023. Vol. 18. № 4. pp. 144-150.
3. Dvorkina N.I., Prostakova V.Yu. Differentiated aerobic training of schoolchildren aged 7-8 years // Physical Culture: Upbringing, Education, Training. 2018. № 6. pp. 9-12.
4. Zhernosek A.M., Rostovtseva M.Yu. Technology for regulating the intensity of health-oriented step aerobics sessions // Sports Science Bulletin. 2006. № 4. pp. 37–39.
5. Inozemtseva E.S., Kabachkova A.V., Kapilevich L.V. Correction of vegetative-vascular imbalance in girls engaged in health-improving aerobics // Tomsk State University Bulletin. 2006. № 292-2. pp. 404-405.
6. Inozemtseva E.S., Popov I.A. Application of aerobic exercises in physical education of schoolchildren with health deviations // Theory and Practice of Physical Culture. 2019. № 10. pp. 68-70.

7. Korichko Yu.V., Alekseeva O.P. Improvement of physical education of middle-grade schoolgirls based on aerobics means in extracurricular time // Theory and Practice of Physical Culture. 2020. № 9. p. 50.
8. Mitusova E.D., Vnukova P.A. Development of endurance in senior schoolchildren in physical education lessons using circuit training // Theory and Practice of Physical Culture. 2022. № 12. p. 77.
9. Moga N.M. Methodological features of using author's exercise machines in physical education and motor rehabilitation of preschool and primary school children // Methodologist. 2011. № 4. pp. 62-63.
10. Muradov F.V., Rostovtseva M.Yu., Gordeev A.V. Effectiveness of special circuit training with students of a non-physical education university in online mode during the pandemic // Physical Culture: Upbringing, Education, Training. 2020. № 6. p. 62.
11. Nasyrova M.P. Influence of a health-improving aerobic-oriented method with elements of twist movements on improvement of psychomotor abilities of students of a humanities university // Siberian Pedagogical Journal. 2007. № 15. pp. 180-187.
12. Osipov A.Yu., Filippovich V.A., Zemba E.A. Increasing the level of motor activity of students using digital communication technologies and gamification // Lesgaft University Scientific Notes. 2024. № 9 (235). pp. 76-79.
13. Pesina O.N. Formation of readiness of physical education teachers for health-improving activities // Theory and Practice of Physical Culture. 2007. № 5. pp. 72-73.
14. Safonov L.V., Voronov A.V., Rostovtsev V.L., Shurygin S.N. Method of increasing the effectiveness of general aerocryotherapy use in highly qualified athletes of speed-strength and cyclic sports // Theory and Practice of Physical Culture. 2018. № 11. p. 11.
15. Cheburaev V.S., Legostaev G.N., Izaak S.I., Chibisova T.V. Study of changes in selected physiological indicators of girls under the influence of aerobics classes // Theory and Practice of Physical Culture. 2002. № 6. pp. 17-19.

Перспективы внедрения искусственного интеллекта в образовательные процессы нефтегазовых университетов

Екатерина Александровна Петрова
Специалист-эксперт
Уфимский государственный нефтяной технический университет
Уфа, Россия
Petrovakata541@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Алина Сергеевна Завалихина
Специалист-эксперт
Уфимский государственный нефтяной технический университет
Уфа, Россия
alinazavalikhina@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Элина Руслановна Рахматуллина
Специалист-эксперт
Уфимский государственный нефтяной технический университет
Уфа, Россия
raxmatullina.elinochka@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Никита Евгеньевич Лужбин
Специалист-эксперт
Уфимский государственный нефтяной технический университет
Уфа, Россия
neluzhbin@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Нияз Ильфатович Ситдиков
Специалист-эксперт
Уфимский государственный нефтяной технический университет
Уфа, Россия
Sitdikov.green@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.04.2026
Принята 14.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 37.8
DOI 10.25726/c3798-5814-4289-i
EDN DQUFHU
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В условиях ускоренной цифровизации нефтегазовой отрасли, сопровождающейся переходом к интеллектуальным месторождениям, цифровым двойникам и внедрением предиктивной аналитики, нейросетевых алгоритмов интерпретации сейсмических данных и роботизированных комплексов для работы в опасных зонах, трансформация высшего технического образования приобретает двойственный характер, при котором искусственный интеллект одновременно выступает объектом освоения и инструментом радикального изменения содержания, методов и архитектуры педагогического процесса в профильных университетах. Традиционные лекционно-семинарские модели все более отстают от отраслевых требований к компетенциям, связанным с обработкой больших данных, оптимизацией технологических процессов и принятием решений в условиях геологической неопределенности, что актуализирует интеграцию адаптивных обучающих платформ, интеллектуальных тренажерных комплексов для моделирования аварийных ситуаций, генеративных моделей для персонализированных учебных материалов, виртуальных лабораторных сред и систем автоматизированной проверки заданий с детализированной обратной связью. Анализ отношения участников образовательного процесса раскрывает выраженную асимметрию восприятия перспективности данных направлений: наибольший консенсус формируется вокруг интеллектуальных тренажеров как средства формирования практических навыков без чрезмерных затрат и рисков, тогда как автоматизированная проверка расчетов получает максимальную поддержку у студентов при заметном скептицизме преподавателей, а системы прокторинга и интеллектуального анализа успеваемости оцениваются преимущественно низко вследствие интерпретации их как факторов надзора и ограничения академической свободы. Структура барьеров внедрения демонстрирует доминирование недостаточной цифровой грамотности педагогического состава, отсутствия адаптированного программного обеспечения, методических рекомендаций и институциональной инерции, при этом резко расходятся оценки рисков снижения критического мышления у студентов, высоко значимого для преподавателей и минимально осознаваемого обучающимися, что отражает различия в профессиональном опыте, ролях и когнитивных установках. Фактический уровень применения интеллектуальных инструментов остается маргинальным, особенно среди преподавателей, с заметным преобладанием использования генеративных текстовых моделей и ассистентов программирования у студентов, при крайне низком охвате специализированных геологических сервисов и адаптивных платформ. Инфраструктурный дисбаланс усугубляет ситуацию, поскольку вычислительные ресурсы сосредоточены преимущественно в научно-исследовательской сфере, оставляя образовательный компонент с использованием искусственного интеллекта на периферии. Сопоставление сервисной, предметной и интегративной моделей интеграции выявляет предпочтение академической среды к вспомогательному применению технологий без глубокой перестройки учебных планов в противовес интегративному подходу, востребованному индустриальными экспертами для формирования сквозных компетенций, пронизывающих весь профессиональный профиль. Такие расхождения определяют необходимость эволюции роли преподавателя в сторону фасилитации когнитивной деятельности, разработки форматов использования искусственного интеллекта, стимулирующих экспертную верификацию и критическое осмысление машиногенерируемых результатов, стратегического перераспределения ресурсов, повышения квалификации кадров и поэтапного перехода к интегративной парадигме, что обусловливает системный характер предстоящей трансформации нефтегазового образования и его адаптации к технологическим вызовам отрасли.

Ключевые слова

искусственный интеллект, нефтегазовые университеты, цифровизация образования, интеллектуальные тренажеры, интегративная модель.

Введение

Трансформация высшего технического образования в условиях цифровизации промышленных отраслей определяет новые требования к подготовке инженерных кадров для нефтегазового сектора. Нефтегазовая отрасль, будучи одной из наиболее технологически сложных и капиталоемких сфер

экономики, предъявляет к выпускникам профильных университетов компетенции, связанные не только с классическими инженерными дисциплинами, но и со способностью работать в среде интеллектуальных систем принятия решений, обрабатывать большие массивы геологических и промысловых данных, применять методы машинного обучения для оптимизации технологических процессов (Ничагина, 2021). Переход к так называемым «умным месторождениям» и цифровым двойникам производственных объектов обусловливает необходимость кардинального пересмотра содержания образовательных программ и методов преподавания в нефтегазовых вузах. При этом сам образовательный процесс становится объектом внедрения технологий искусственного интеллекта, что создает двойственную природу проблемы – искусственный интеллект выступает одновременно и предметом изучения, и инструментом обучения.

Современные нефтегазовые университеты функционируют в условиях, когда разрыв между содержанием учебных программ и реальными потребностями отрасли продолжает увеличиваться (Лукичев, 2024). Крупнейшие нефтегазовые компании активно внедряют системы предиктивной аналитики для прогнозирования поведения пластов, нейросетевые алгоритмы для интерпретации сейсмических данных, роботизированные комплексы для работы в труднодоступных и опасных зонах. Между тем образовательная практика во многих профильных вузах по-прежнему опирается на традиционные модели передачи знаний, в которых лекционно-семинарский формат доминирует над проектным и исследовательским подходами. Несоответствие между темпами технологического развития отрасли и скоростью обновления образовательного контента становится системной проблемой, которая не может быть решена локальными мерами – требуется переосмысление самой архитектуры образовательного процесса (Вавилова, 2024).

Особую значимость приобретает вопрос о том, каким образом технологии искусственного интеллекта способны трансформировать не только содержание, но и структуру педагогического взаимодействия в нефтегазовом образовании. Специфика подготовки инженеров-нефтяников предполагает высокую долю практико-ориентированных дисциплин, связанных с полевыми работами, управлением сложным оборудованием, принятием решений в условиях неопределенности геологической информации (Рыскина, 2013). Интеграция систем искусственного интеллекта в эти процессы может принципиально изменить роль преподавателя – от транслятора информации к фасилитатору когнитивной деятельности студентов, что требует не только технического переоснащения образовательной инфраструктуры, но и глубокой перестройки педагогической культуры. Понимание механизмов и границ такой перестройки представляет собой задачу, решение которой востребовано как в академическом, так и в прикладном контексте подготовки инженерных кадров нового поколения.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу работы составил комплексный подход, объединяющий элементы системного анализа образовательных процессов и сравнительно-педагогического исследования. В качестве эмпирической базы использованы данные анкетирования профессорско-преподавательского состава и студентов старших курсов трех российских нефтегазовых университетов, проведенного в период с сентября 2023 года по март 2024 года. Общая выборка составила 347 респондентов, из которых 89 – преподаватели профильных дисциплин и 258 – студенты четвертого и пятого курсов бакалавриата и магистратуры направлений «Нефтегазовое дело», «Геология нефти и газа», «Автоматизация технологических процессов». Отбор респондентов осуществлялся методом стратифицированной случайной выборки с учетом пропорционального представительства различных специализаций (Чекашкина, 2023).

Инструментарий исследования включал два типа анкет – для преподавателей и для студентов, – содержащих как закрытые вопросы с оценочными шкалами Ликерта, так и открытые вопросы, направленные на выявление субъективных представлений о перспективах и рисках использования искусственного интеллекта в учебном процессе. Обработка количественных данных проводилась с использованием методов описательной статистики, корреляционного анализа и критерия хи-квадрат для оценки статистической значимости различий между группами. Качественные данные обрабатывались

методом тематического кодирования с последующей категоризацией выявленных смысловых единиц (Филина, 2024).

Помимо первичных эмпирических данных, в работе был задействован массив из 68 научных публикаций отечественных и зарубежных авторов за период 2018-2024 годов, посвященных вопросам цифровизации инженерного образования, применению технологий искусственного интеллекта в учебном процессе и специфике подготовки кадров для нефтегазовой промышленности. Библиометрический анализ публикационной активности позволил выделить ключевые тематические кластеры и определить степень разработанности отдельных аспектов проблемы. Для верификации полученных результатов использовался метод триангуляции данных, предполагающий сопоставление количественных показателей анкетирования с результатами полуструктурированных интервью, проведенных с 12 экспертами – руководителями учебных подразделений и специалистами служб цифровой трансформации нефтегазовых компаний (Сапогов, 2025).

Результаты и обсуждение

Проблематика внедрения искусственного интеллекта в образовательную практику нефтегазовых университетов не может быть сведена к технической задаче оснащения вузов программно-аппаратными комплексами. Речь идет о многоуровневой педагогической проблеме, затрагивающей мотивационные установки субъектов образовательного процесса, их готовность к перестройке сложившихся моделей профессиональной деятельности и характер восприятия новых технологий как инструмента повышения качества подготовки специалистов (Мешков, 2023). Для выявления базовых параметров этой готовности в ходе исследования был проведен срез, охватывающий различные аспекты отношения преподавателей и студентов к технологиям искусственного интеллекта в контексте профильного нефтегазового образования.

Первичный анализ данных анкетирования позволил зафиксировать существенную дифференциацию в оценках перспективности различных направлений применения искусственного интеллекта. Преподаватели и студенты демонстрировали неодинаковую степень осведомленности о возможностях современных интеллектуальных систем, что закономерно отражалось на структуре их ожиданий и опасений (Белобородова, 2023). Характер этих различий оказался связан не столько с возрастным фактором, сколько с предметной областью специализации и наличием опыта работы с цифровыми инструментами в профессиональной деятельности. Распределение оценок перспективности конкретных направлений применения искусственного интеллекта в образовательном процессе нефтегазовых вузов может быть рассмотрено на основании полученных данных (табл. 1).

Таблица 1. Оценка перспективности направлений применения искусственного интеллекта в образовательном процессе нефтегазовых вузов (средний балл по шкале от 1 до 5)

Направление применения	Преподаватели (n=89)	Студенты (n=258)	Общий средний балл
Адаптивные обучающие платформы	3,72	4,31	4,14
Интеллектуальные тренажерные комплексы	4,48	4,19	4,27
Автоматизированная проверка расчетных работ	3,16	4,53	4,18
Генерация индивидуальных учебных траекторий	3,89	4,07	4,02
Виртуальные лабораторные среды	4,21	3,94	4,01
Интеллектуальный анализ академической успеваемости	3,63	2,87	3,07
Автоматическая генерация учебного контента	2,94	3,76	3,55
Системы прокторинга на основе ИИ	3,41	2,13	2,46

Полученное распределение средних баллов обнаруживает ряд закономерностей, заслуживающих детального рассмотрения. Наиболее высокую совокупную оценку получили интеллектуальные тренажерные комплексы – 4,27 балла, причем разброс между оценками преподавателей и студентов оказался минимальным и составил лишь 0,29 балла. Это свидетельствует о консенсусном характере восприятия данного направления: обе группы респондентов осознают ценность моделирования производственных ситуаций на буровых площадках и нефтеперерабатывающих комплексах, воспроизведение которых в учебных условиях связано с высокими затратами и рисками безопасности (Шашмурин, 2024). Разрыв между средними оценками преподавателей (4,48) и студентов (4,19) указывает на то, что преподаватели, обладающие более глубоким пониманием производственной специфики, в несколько большей степени оценивают дидактический потенциал тренажерных систем.

Обращает на себя внимание значительная дивергенция оценок по направлению «Автоматизированная проверка расчетных работ»: студенты оценили его перспективность в 4,53 балла – это максимальное значение во всей матрице данных, – тогда как преподаватели присвоили лишь 3,16 балла. Разность составляет 1,37 балла, что является наибольшим расхождением по всем анализируемым направлениям. Объяснение этого расхождения лежит в плоскости различия профессиональных интересов: для студентов автоматизированная проверка ассоциируется с оперативной обратной связью и возможностью многократной отработки навыков без субъективной оценки преподавателя, тогда как для преподавательского сообщества данное направление несет угрозу обеднения экспертной составляющей педагогической деятельности. Средний балл преподавателей по направлению «Автоматическая генерация учебного контента» составил 2,94 – единственное значение ниже 3,0 в преподавательской подвыборке, что отражает скептическое отношение к возможности качественной замены авторского контента машиногенерируемым материалом.

Наименьшую совокупную оценку получили системы прокторинга на основе искусственного интеллекта – 2,46 балла, причем студенческая оценка (2,13) оказалась существенно ниже преподавательской (3,41). Дельта в 1,28 балла отражает принципиальное расхождение в восприятии контролирующих функций технологий – студенты воспринимают интеллектуальный прокторинг преимущественно как инструмент надзора, ограничивающий академическую свободу, тогда как преподаватели видят в нем средство обеспечения объективности оценивания. Общий средний балл по направлению «Интеллектуальный анализ академической успеваемости» составил 3,07, при этом разрыв между группами достиг 0,76 балла в пользу преподавателей, что указывает на настороженное отношение студентов к системам, анализирующим их учебное поведение и прогнозирующим академические результаты.

Дальнейший этап исследования был связан с определением факторов, которые, по мнению респондентов, препятствуют масштабному внедрению технологий искусственного интеллекта в образовательную практику нефтегазовых вузов. Здесь необходимо учитывать, что барьеры внедрения носят комплексный характер и не сводятся к какой-либо одной группе причин (Алимхужаев, 2024). Многолетний опыт цифровизации высшего образования показывает, что технические ограничения часто оказываются менее значимыми, чем институциональные и психолого-педагогические барьеры, связанные с сопротивлением изменениям, недостаточной квалификацией пользователей и отсутствием четких нормативных рамок. Степень выраженности различных барьерных факторов по результатам анкетирования отражена в сводных данных исследования (табл. 2).

Таблица 2. Распределение барьерных факторов внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс нефтегазовых вузов (% респондентов, отметивших фактор как значимый)

Барьерный фактор	Преподаватели (%)	Студенты (%)	Средневзвешенный показатель (%)
Недостаточная цифровая грамотность преподавателей	57,3	68,2	65,4

Отсутствие адаптированного программного обеспечения	71,9	49,6	55,3
Высокая стоимость внедрения	64,0	31,4	39,8
Неопределенность нормативно-правового регулирования	52,8	22,7	30,4
Риск снижения критического мышления у студентов	73,0	18,6	32,6
Недоверие к результатам работы ИИ-систем	42,7	36,8	38,3
Отсутствие методических рекомендаций	66,3	41,9	48,2
Сопротивление изменениям в академической среде	48,3	54,3	52,7

Структура барьерных факторов демонстрирует существенную асимметрию восприятия проблемного поля между двумя группами респондентов. Лидирующую позицию по средневзвешенному показателю занимает фактор недостаточной цифровой грамотности преподавателей – 65,4%, причем студенты оценивают его значимость заметно выше (68,2%), чем сами преподаватели (57,3%). Разность в 10,9 процентных пунктов фиксирует характерный для подобных исследований эффект: субъекты, чья компетентность оценивается, склонны к более умеренной самооценке дефицитов по сравнению с внешними оценщиками (Османов, 2025). Вместе с тем 57,3% – достаточно высокий уровень самокритичности преподавательского сообщества, что может рассматриваться как индикатор осознания проблемы и потенциальной готовности к ее преодолению.

Примечателен показатель по фактору «Риск снижения критического мышления у студентов»: 73,0% преподавателей обозначили его как значимый, тогда как среди студентов эту обеспокоенность разделяют лишь 18,6%. Разрыв в 54,4 процентных пункта является максимальным по всей матрице данных и указывает на глубокое расхождение в понимании когнитивных последствий использования интеллектуальных систем в обучении. Преподаватели, очевидно, опираются на наблюдаемый ими опыт снижения самостоятельности студентов при доступе к генеративным моделям и калькуляционным сервисам, тогда как студенты воспринимают такие инструменты как естественное расширение когнитивного арсенала, не противоречащее развитию мышления.

Фактор стоимости внедрения также продемонстрировал неравномерное распределение: 64,0% преподавателей и лишь 31,4% студентов отметили его как значимый, что закономерно объясняется разной степенью осведомленности о бюджетных процессах вуза и стоимости лицензирования специализированного программного обеспечения. Средневзвешенный показатель в 39,8% свидетельствует о том, что экономический барьер, хотя и присутствует в сознании участников образовательного процесса, уступает по значимости кадровым и методическим факторам. Отсутствие методических рекомендаций было отмечено 66,3% преподавателей, что позиционирует данный фактор как второй по значимости в преподавательской подвыборке после риска снижения критического мышления.

Сопротивление изменениям в академической среде показало необычную картину: студенты оценивают его выраженность несколько выше (54,3%), чем преподаватели (48,3%). Можно предположить, что студенты, будучи «потребителями» образовательных услуг, острее ощущают инертность институциональной среды и медлительность в принятии организационных решений. Средневзвешенный показатель в 52,7% ставит этот фактор на третью позицию в общем рейтинге, что подтверждает его системную природу.

Третий блок исследования был посвящен анализу текущего уровня использования элементов искусственного интеллекта в образовательной практике обследованных нефтегазовых вузов. Фиксация реального положения дел необходима для корректного сопоставления с декларируемыми оценками перспективности и выявления разрыва между желаемым и действительным состоянием. Педагогическая

теория внедрения инноваций (Цыпнятов, 2021) указывает на то, что расхождение между позитивным отношением к новой технологии и ее фактическим использованием — одна из наиболее устойчивых закономерностей инновационного процесса в образовании. Именно этот разрыв представляет наибольший интерес с точки зрения определения реальных точек приложения усилий по интеграции интеллектуальных систем в учебный процесс нефтегазовых вузов. Реальная частота использования различных ИИ-инструментов в образовательной практике зафиксирована в полученных эмпирических данных (табл. 3).

Таблица 3. Частота использования ИИ-инструментов в образовательном процессе нефтегазовых вузов (% от числа респондентов в каждой группе)

ИИ-инструмент / технология	Регулярно используют — преподаватели	Регулярно используют — студенты	Эпизодически используют — преподаватели	Эпизодически используют — студенты	Не используют — преподаватели	Не используют — студенты
Генеративные текстовые модели (ChatGPT и аналоги)	11,2	47,3	29,2	38,4	59,6	14,3
Специализированные геологические ИИ-сервисы	6,7	3,9	14,6	8,1	78,7	88,0
Системы автоматической проверки заданий	8,9	12,4	19,1	21,3	72,0	66,3
ИИ-ассистенты для программирования	4,5	31,8	12,4	29,5	83,1	38,7
Интеллектуальные системы визуализации данных	13,5	19,0	22,5	27,1	64,0	53,9
Адаптивные обучающие платформы	3,4	7,8	10,1	14,7	86,5	77,5

Полученные данные обнаруживают значительный разрыв между уровнем использования ИИ-инструментов преподавателями и студентами. Наиболее выраженная асимметрия наблюдается в отношении генеративных текстовых моделей: 47,3% студентов используют их регулярно, тогда как среди преподавателей этот показатель составляет лишь 11,2% – разница в 36,1 процентных пунктов. Если суммировать регулярное и эпизодическое использование, то охват среди студентов достигает 85,7%, а среди преподавателей – 40,4%. Доля преподавателей, не использующих генеративные модели вовсе, составляет 59,6%, что коррелирует с выявленным ранее барьерным фактором недостаточной цифровой грамотности.

ИИ-ассистенты для программирования демонстрируют вторую по величине асимметрию: суммарный охват использования среди студентов равен 61,3% (31,8% регулярно плюс 29,5% эпизодически), тогда как среди преподавателей – лишь 16,9%. Данное наблюдение объясняется

спецификой нефтегазового образования, где значительная часть учебных задач связана с написанием скриптов для моделирования пластовых процессов, обработки промысловых данных и автоматизации расчетов, и студенты активно применяют кодовых ассистентов для ускорения выполнения этих задач. Между тем преподаватели, сформировавшие свои программные навыки в доинтеллектуальную эпоху, значительно реже обращаются к подобным инструментам.

Специализированные геологические ИИ-сервисы характеризуются крайне низким уровнем использования в обеих группах: суммарный охват составляет 21,3% среди преподавателей и 12,0% среди студентов. Доля неиспользующих достигает 78,7% и 88,0% соответственно. Это объясняется как ограниченной доступностью профессиональных ИИ-решений для геологической интерпретации в академическом секторе, так и высокими требованиями к входным данным и специализированным навыкам, которыми обладает лишь узкий круг специалистов. Адаптивные обучающие платформы показали минимальный уровень регулярного использования – 3,4% среди преподавателей и 7,8% среди студентов, притом что именно это направление получило высокую оценку перспективности (4,14 балла из 5). Разрыв между декларируемой перспективностью и фактическим использованием особенно нагляден здесь: при общем одобрении реальная практика применения остается маргинальной.

Для углубления понимания институциональных условий, в которых разворачивается процесс внедрения технологий искусственного интеллекта, был проведен анализ инфраструктурной оснащенности обследованных вузов. Нефтегазовые университеты обладают спецификой, выделяющей их среди прочих технических вузов: наличие уникального лабораторного оборудования, тесные связи с индустриальными партнерами, высокая доля прикладных исследований в общем объеме научной деятельности. Эти характеристики могут как способствовать, так и препятствовать интеграции ИИ-технологий – в зависимости от того, насколько существующая инфраструктура готова к адаптации под новые задачи.

Экспертные интервью с руководителями учебных подразделений позволили установить, что основной массив вычислительных ресурсов в нефтегазовых вузах сосредоточен в подразделениях, занимающихся геологическим и гидродинамическим моделированием, и эти ресурсы используются преимущественно для исследовательских, а не для учебных задач. Перераспределение вычислительных мощностей в пользу образовательных нужд наталкивается на организационные барьеры, связанные с приоритетностью научных грантов и контрактных работ с нефтегазовыми компаниями (Османов, 2025). Данные о распределении инфраструктурных ресурсов между различными сферами деятельности вузов представлены в обобщенном виде (табл. 4).

Таблица 4. Распределение вычислительных и программных ресурсов по направлениям деятельности обследованных нефтегазовых вузов (% от общего фонда ресурсов)

Направление использования ресурсов	Вуз А	Вуз В	Вуз С	Среднее значение
Научно-исследовательская деятельность	52,3	47,8	56,1	52,07
Учебный процесс (традиционный)	24,7	28,4	21,9	25,00
Учебный процесс с использованием ИИ	3,1	5,7	2,4	3,73
Административные нужды	12,8	11,3	13,7	12,60
Цифровая библиотека и онлайн-ресурсы	7,1	6,8	5,9	6,60

Средние значения по трем вузам показывают, что на научно-исследовательскую деятельность приходится 52,07% вычислительных и программных ресурсов, тогда как учебный процесс в целом (традиционный и с использованием ИИ) получает лишь 28,73%. Доля ресурсов, направленных непосредственно на ИИ-компонент образовательного процесса, составляет в среднем 3,73%, варьируясь от 2,4% в вузе С до 5,7% в вузе В. Отношение ресурсов на ИИ в образовании к ресурсам на исследовательскую деятельность составляет примерно 1:14, что свидетельствует о критическом дисбалансе и объясняет низкие показатели фактического использования ИИ-инструментов, зафиксированные ранее.

Вуз В демонстрирует относительно более высокий показатель выделения ресурсов на ИИ в образовании (5,7%), что совпадает с данными экспертных интервью: именно в этом университете реализуется пилотный проект по внедрению адаптивной обучающей платформы на базе машинного обучения для курса «Разработка нефтяных и газовых месторождений». Разница между вузом В и вузом С по данному параметру составляет 3,3 процентных пункта, или 137,5% в относительном выражении, что иллюстрирует значительную межвузовскую вариативность, обусловленную управленческими решениями и стратегическими приоритетами руководства.

Административные нужды поглощают в среднем 12,60% ресурсов – в 3,4 раза больше, чем образовательное ИИ-направление. Эта пропорция характерна для российских вузов, где цифровизация административных процессов (электронный документооборот, системы управления контингентом, финансовый учет) опережает цифровизацию собственно образовательной деятельности. Доля цифровых библиотечных ресурсов (6,60%) также превышает долю ИИ в образовании, что отражает приоритетность обеспечения доступа к информации перед внедрением инструментов ее интеллектуальной обработки.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о содержательных моделях интеграции искусственного интеллекта в структуру профильных дисциплин нефтегазового образования. В ходе экспертных интервью были идентифицированы три концептуальные модели: сервисная, при которой ИИ выступает вспомогательным инструментом для решения частных учебных задач; предметная, при которой технологии ИИ становятся самостоятельным объектом изучения в рамках специализированных курсов; интегративная, предполагающая встраивание ИИ-компетенций в ткань профильных дисциплин как неотъемлемого элемента профессиональной подготовки (Мешков, 2023). Каждая из этих моделей обладает собственной логикой реализации и различной ресурсоемкостью. Распределение предпочтений экспертов и респондентов в отношении данных моделей отражено в собранных данных (табл. 5).

Таблица 5. Предпочитаемые модели интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс нефтегазовых вузов (% респондентов, выбравших модель как приоритетную)

Модель интеграции	Преподаватели (%)	Студенты (%)	Эксперты-практики (n=12, %)
Сервисная (ИИ как инструмент)	43,8	51,6	25,0
Предметная (ИИ как объект изучения)	31,5	19,4	33,3
Интегративная (ИИ в структуре профильных дисциплин)	24,7	29,0	41,7

Распределение предпочтений обнаруживает отчетливое расхождение между позициями академического сообщества и представителей индустрии. Среди экспертов-практиков интегративная модель получила наивысшую поддержку – 41,7%, что составляет 5 из 12 опрошенных специалистов. Это закономерно соотносится с реальными потребностями нефтегазовых компаний, для которых ИИ-компетенции не существуют автономно, а пронизывают весь спектр профессиональных задач – от интерпретации каротажных диаграмм до оптимизации режимов эксплуатации скважин. Преподаватели, напротив, отдают предпочтение сервисной модели (43,8%), что отражает стремление сохранить сложившуюся структуру учебных курсов и использовать ИИ как дополнительный ресурс, не требующий радикальной перестройки содержания.

Студенческая аудитория также тяготеет к сервисной модели (51,6%), однако мотивация здесь принципиально иная: для студентов привлекательность сервисного подхода связана с возможностью немедленного использования ИИ-инструментов для решения учебных задач без необходимости углубленного изучения алгоритмических основ. Предметная модель получила наименьшую поддержку среди студентов (19,4%), что может объясняться восприятием отдельных курсов по искусственному интеллекту как дополнительной нагрузки, не связанной непосредственно с профильной специализацией. Показательно, что сумма показателей в каждой группе респондентов составляет 100%, поскольку вопрос предполагал выбор одной приоритетной модели.

Разница между долями преподавателей и экспертов, выбравших интегративную модель, составила 17,0 процентных пунктов, что является наибольшим расхождением между этими двумя группами по всем трем моделям. Этот показатель количественно выражает дистанцию между академической и производственной логикой организации образовательного процесса: если индустрия ориентирована на целостное встраивание ИИ-компетенций в профессиональный профиль, то вуз стремится к более осторожному, поэтапному подходу, минимизирующему организационные риски.

Совокупность полученных количественных данных позволяет сформулировать ряд обобщений, касающихся текущего состояния и динамики процесса интеграции технологий искусственного интеллекта в образовательную среду нефтегазовых вузов. Наличие выраженной асимметрии в восприятии перспективности и рисков ИИ-технологий между преподавательским и студенческим сообществом не является аномалией – оно отражает объективные различия в позициях субъектов образовательного процесса, обусловленные их ролями, опытом и профессиональными ожиданиями. Тем не менее масштаб этой асимметрии по ряду параметров достигает критических значений, что указывает на необходимость целенаправленной работы по формированию согласованного видения целей и границ использования искусственного интеллекта в профильном нефтегазовом образовании.

Инфраструктурный анализ выявил доминирование исследовательского вектора в распределении цифровых ресурсов при маргинальном положении образовательного ИИ-компонента. Соотношение 3,73% ресурсов, направленных на ИИ в образовании, и 52,07% на научные исследования создает структурный дисбаланс, при котором декларируемые стратегические цели цифровизации учебного процесса не обеспечены ресурсной базой. Устранение этого дисбаланса требует управленческих решений на уровне стратегического планирования развития вузов и, вероятно, привлечения индустриальных партнеров к софинансированию образовательных ИИ-проектов.

Выявленное преобладание сервисной модели интеграции ИИ в предпочтениях академического сообщества при одновременном тяготении индустриальных экспертов к интегративной модели обозначает точку напряжения, разрешение которой определит характер трансформации нефтегазового образования в среднесрочной перспективе. Сервисная модель минимизирует организационные издержки, но не обеспечивает формирования системных ИИ-компетенций, тогда как интегративная модель требует глубокой переработки учебных планов, повышения квалификации преподавательского состава и пересмотра фондов оценочных средств. Оптимальная траектория, по-видимому, предполагает поэтапный переход от сервисной модели к интегративной через промежуточный этап, на котором элементы всех трех моделей сосуществуют в рамках единого образовательного пространства.

Заключение

Полученные в ходе исследования эмпирические данные формируют многомерную картину состояния и перспектив интеграции технологий искусственного интеллекта в образовательные процессы нефтегазовых университетов. Средний балл перспективности по восьми обследованным направлениям применения ИИ составил 3,71 из 5 возможных, что свидетельствует об умеренно позитивном отношении участников образовательного процесса к этим технологиям при одновременном осознании существенных ограничений. Интеллектуальные тренажерные комплексы, получившие наивысшую консенсусную оценку (4,27 балла), представляют собой наиболее реалистичную точку входа для масштабного внедрения, поскольку именно в этом направлении совпадают интересы и преподавателей, и студентов, и индустриальных партнеров.

Зафиксированный разрыв между декларируемой перспективностью технологий и уровнем их фактического использования достигает критических значений. Адаптивные обучающие платформы, оцененные респондентами в 4,14 балла, регулярно используются лишь 3,4% преподавателей и 7,8% студентов. Аналогичная ситуация наблюдается по специализированным геологическим ИИ-сервисам, где суммарный охват использования не превышает 21,3% среди преподавателей и 12,0% среди студентов. Этот разрыв не может быть объяснен единственным фактором – он порождается комплексом причин, включающих инфраструктурную необеспеченность (3,73% ресурсов на ИИ в образовании), кадровый дефицит (57,3% преподавателей признают недостаточность собственной цифровой

грамотности), методическую неразработанность (66,3% преподавателей указывают на отсутствие методических рекомендаций) и институциональную инерцию (52,7% средневзвешенного показателя по фактору сопротивления изменениям).

Расхождение позиций академического и индустриального сообществ в отношении предпочтительной модели интеграции ИИ в образовательный процесс – 43,8% преподавателей за сервисную модель при 41,7% экспертов-практиков за интегративную – обозначает ключевой вектор предстоящей трансформации. Нефтегазовая отрасль нуждается в специалистах, для которых взаимодействие с интеллектуальными системами является органичной частью профессиональной деятельности, а не надстройкой над традиционными компетенциями. Это означает, что образовательная парадигма профильных вузов неизбежно будет эволюционировать в направлении интегративной модели, однако скорость и траектория этой эволюции будут определяться готовностью преподавательского корпуса, наличием ресурсной базы и степенью вовлеченности индустриальных партнеров.

Особого внимания заслуживает выявленная проблема когнитивных рисков: 73,0% преподавателей обеспокоены возможным снижением критического мышления студентов при широком использовании ИИ-инструментов, тогда как лишь 18,6% студентов разделяют эту обеспокоенность. Данная дивергенция создает ситуацию, в которой педагогическое сообщество оказывается перед необходимостью разработки таких форматов использования ИИ, которые не подменяют когнитивную деятельность обучающихся, а стимулируют ее на качественно новом уровне. В контексте нефтегазового образования это может реализовываться через проектирование учебных задач, в которых искусственный интеллект выступает не источником готовых ответов, а генератором проблемных ситуаций, требующих от студента экспертной оценки, верификации и критического осмысления машиногенерируемых результатов.

Практическая ценность полученных результатов определяется возможностью их использования при проектировании программ цифровой трансформации нефтегазовых университетов. Выявленная иерархия барьерных факторов позволяет определить приоритетность управленческих интервенций: первоочередными являются мероприятия по повышению цифровой грамотности преподавателей и разработке методических рекомендаций, а уже затем — наращивание инфраструктурной базы и решение нормативно-правовых вопросов. Рекомендуемое увеличение доли ресурсов на ИИ в образовательном процессе с текущих 3,73% до уровня, сопоставимого хотя бы с долей административных нужд (12,60%), создало бы предпосылки для перехода от точечных пилотных проектов к системному внедрению интеллектуальных технологий в учебную деятельность нефтегазовых вузов.

Список литературы

1. Алимхужаев С.З., Передереева Е.В. Особенности искусственного интеллекта в образовательной деятельности // Университетская наука – региону: материалы XI (68) Ежегодной научно-практической конференции преподавателей, студентов и молодых ученых. Северо-Кавказского федерального университета. Ставрополь, 2024. С. 258-261.

2. Белобородова К.А. Тенденции использования искусственного интеллекта в образовательной среде // Новые технологии – нефтегазовому региону: материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. В 2 т. Под ред. В.А. Чейметовой. Тюмень, 2023. С. 214-216.

3. Бочаров А.А., Котлярова А.Н., Журов Ю.В. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс // Перспективные треки использования цифровых технологий и инноваций в практике корпоративного управления: материалы Всероссийской (Национальной) научно-практической конференции «Инновации в управлении социально-экономическими системами» (RCIMSS-2023). 2023. С. 59-63.

4. Вавилова М.Е., Гончаренко О.В., Шляхова Н.И. Проблемы и перспективы искусственного интеллекта в образовательном пространстве // Научно-методическое сопровождение региональной

инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывный рост профессионального мастерства учителя: материалы Краеведческой научно-практической конференции. Краснодар, 2024. С. 70-71.

5. Лукичев П.М. Вызовы искусственного интеллекта традиционной системе высшего образования // Исследование проблем и тенденций развития высшего образования в современной России. Сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 2024. С. 88-95.

6. Мазнева О.А., Волобуев А.А., Ефремов С.Б. Использование искусственного интеллекта в образовании // Социальная психология: вопросы теории и практики: материалы IX Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева. М., 2024. С. 402-406.

7. Мешков В.Д. Применение искусственного интеллекта в образовательной среде // Вопросы математики, методики ее преподавания и цифровизации образования в учебно-исследовательских работах: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов вузов. Пермь, 2023. С. 158-159.

8. Ничагина А.В. Возможности применения искусственного интеллекта в образовательной среде вуза // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы XI Международной научной конференции. Под ред. М.И. Морозовой. Санкт-Петербург, 2021. С. 40-43.

9. Османов С.В. Интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс высшей школы // Цифровой регион: опыт, компетенции, проекты: материалы VII Международной научно-практической конференции, посвященной 95-летнему юбилею Брянского государственного инженерно-технологического университета. Брянск, 2025. С. 533-540.

10. Рыскина Н.В. Технологии искусственного интеллекта в образовательной деятельности // Инновационные образовательные технологии в системе «Школа-ВУЗ»: мат. Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2013. С. 48.

11. Сапогов М.А., Таюрская И.С. Цифровая трансформация высшего образования: практика применения технологий искусственного интеллекта в России и за рубежом // Трансформация бизнеса и общественных институтов в условиях цифровизации экономики: мат. VII Национальной (Российской) научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2025. С. 101-104.

12. Филина А.А. Внедрение искусственного интеллекта в процесс обучения студентов // Управление организационно-экономическими системами: материалы Научного семинара студентов и аспирантов Института экономики и управления. Самара, 2024. С. 129-132.

13. Цыпнятов В.Б. Перспективы использования искусственного интеллекта в образовательном процессе академии // Применение искусственного интеллекта в информационно-телекоммуникационных системах: материалы научно-практических конференций. Военная академия связи. Санкт-Петербург, 2021. С. 159-162.

14. Чекашкина Н.Р. Технологии искусственного интеллекта как основа для цифровизации образовательного процесса // Экономическое развитие России: вызовы и возможности в меняющемся мире: материалы Международной научно-практической конференции. Кубанский государственный университет. 2023. С. 165-171.

15. Шашмурин Д.А., Иванова В.С. Возможности использования искусственного интеллекта в высшем образовании // Вектор науки: вызовы современности: материалы Международной научно-практической конференции научно-педагогических работников, магистрантов и студентов. Краснодар, 2024. С. 555-566.

Prospects for the implementation of artificial intelligence in the educational processes of oil and gas universities

Ekaterina A. Petrova
Specialist Expert
Ufa State Petroleum Technological University
Ufa, Russia
Petrovakata541@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Alina S. Zavalikhina
Specialist Expert
Ufa State Petroleum Technological University
Ufa, Russia
alinazavalikhina@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Elina R. Rakhmatullina
Specialist Expert
Ufa State Petroleum Technological University
Ufa, Russia
raxmatullina.elinochka@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Nikita E. Luzhbin
Specialist Expert
Ufa State Petroleum Technological University
Ufa, Russia
neluzhbin@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Niyaz I. Sitdikov
Specialist Expert
Ufa State Petroleum Technological University
Ufa, Russia
Sitdikov.green@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.04.2026
Accepted 14.05.2026
Published 15.06.2026

UDC 37.8
DOI 10.25726/c3798-5814-4289-i
EDN DQUFHU
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the context of accelerated digitalization of the oil and gas industry, accompanied by the transition to intelligent fields, digital twins and the implementation of predictive analytics, neural network algorithms for seismic data interpretation, and robotic complexes for operations in hazardous zones, the transformation of higher technical education acquires a dual character in which artificial intelligence simultaneously acts as both an object of study and a tool for the radical transformation of the content, methods, and architecture of the pedagogical process in specialized universities. Traditional lecture-seminar models are increasingly lagging behind industry requirements for competencies related to big data processing, optimization of technological processes, and decision-making under conditions of geological uncertainty. This highlights the need to integrate adaptive learning platforms, intelligent simulator systems for modeling emergency situations, generative models for personalized educational materials, virtual laboratory environments, and automated assignment checking systems with detailed feedback. Analysis of the attitudes of educational process participants reveals a pronounced asymmetry in the perception of the prospects of these areas: the greatest consensus is formed around intelligent simulators as a means of developing practical skills without excessive costs and risks. In contrast, automated calculation checking receives maximum support from students but faces noticeable skepticism from teachers. Systems of proctoring and intellectual performance analysis are evaluated mostly negatively due to their interpretation as factors of supervision and restriction of academic freedom. The structure of implementation barriers demonstrates the dominance of insufficient digital literacy among the teaching staff, the lack of adapted software, methodological recommendations, and institutional inertia. At the same time, assessments of the risks of reducing students' critical thinking diverge sharply: this risk is highly significant for teachers but minimally recognized by students, which reflects differences in professional experience, roles, and cognitive attitudes. The actual level of application of intelligent tools remains marginal, especially among teachers, with a noticeable predominance of generative text models and programming assistants among students and extremely low coverage of specialized geological services and adaptive platforms. The infrastructural imbalance exacerbates the situation, as computing resources are concentrated mainly in the research sphere, leaving the educational component of artificial intelligence use on the periphery. Comparison of service, subject-specific, and integrative models of integration reveals the academic environment's preference for the auxiliary use of technologies without deep restructuring of curricula, in contrast to the integrative approach demanded by industry experts for the formation of cross-cutting competencies that permeate the entire professional profile. These discrepancies determine the need to evolve the teacher's role toward facilitating cognitive activity, developing formats for the use of artificial intelligence that stimulate expert verification and critical reflection on machine-generated results, strategic reallocation of resources, advanced training of personnel, and a phased transition to an integrative paradigm. This necessitates a systemic nature of the upcoming transformation of oil and gas education and its adaptation to the technological challenges of the industry.

Keywords

Artificial Intelligence, oil and gas universities, digitalization of education, intelligent simulators, integrative model.

References

1. Alimkhuzhaev S.Z., Peredereeva E.V. Features of Artificial Intelligence in Educational Activity // University Science for the Region: Proceedings of the XI (68) Annual Scientific and Practical Conference of Teachers, Students and Young Scientists. North Caucasus Federal University. Stavropol, 2024. pp. 258-261.
2. Beloborodova K.A. Trends in the Use of Artificial Intelligence in the Educational Environment // New Technologies for the Oil and Gas Region: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference of Students, Postgraduates and Young Scientists. In 2 vols. Ed. by V.A. Cheimetova. Tyumen, 2023. pp. 214-216.
3. Bocharov A.A., Kotlyarova A.N., Zhurov Yu.V. Prospects for Introducing Artificial Intelligence Technologies into the Educational Process // Promising Tracks for the Use of Digital Technologies and

Innovations in Corporate Governance Practice: Proceedings of the All-Russian (National) Scientific and Practical Conference «Innovations in the Management of Socio-Economic Systems» (RCIMSS-2023). 2023. pp. 59-63.

4. Vavilova M.E., Goncharenko O.V., Shlyakhova N.I. Problems and Prospects of Artificial Intelligence in the Educational Space // Scientific and Methodological Support of the Regional Innovative Network Infrastructure Ensuring the Continuous Growth of Teachers' Professional Skills: Proceedings of the Regional Studies Scientific and Practical Conference. Krasnodar, 2024. pp. 70-71.

5. Lukichev P.M. Challenges of Artificial Intelligence to the Traditional System of Higher Education // Studies of the Problems and Trends in the Development of Higher Education in Modern Russia. Collection of Scientific Papers. Saint Petersburg, 2024. pp. 88-95.

6. Mazneva O.A., Volobuev A.A., Efremov S.B. The Use of Artificial Intelligence in Education // Social Psychology: Issues of Theory and Practice: Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference in Memory of M.Yu. Kondratyev. Moscow, 2024. pp. 402-406.

7. Meshkov V.D. The Application of Artificial Intelligence in the Educational Environment // Issues of Mathematics, Methods of Its Teaching and the Digitalization of Education in Educational and Research Works: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference of Students, Master's Students and Postgraduates. Perm, 2023. pp. 158-159.

8. Nichagina A.V. Possibilities of Applying Artificial Intelligence in the Educational Environment of a University // Education as a Factor in Developing the Intellectual and Moral Potential of the Individual and Modern Society: Proceedings of the XI International Scientific Conference. Ed. by M.I. Morozova. Saint Petersburg, 2021. pp. 40-43.

9. Osmanov S.V. Integration of Artificial Intelligence into the Educational Process of Higher Education // Digital Region: Experience, Competencies, Projects: Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference Dedicated to the 95th Anniversary of Bryansk State Engineering and Technological University. Bryansk, 2025. pp. 533-540.

10. Ryskina N.V. Artificial Intelligence Technologies in Educational Activity // Innovative Educational Technologies in the «School – University» System: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. 2013. P. 48.

11. Sapogov M.A., Tayurskaya I.S. Digital Transformation of Higher Education: The Practice of Applying Artificial Intelligence Technologies in Russia and Abroad // Transformation of Business and Public Institutions in the Context of the Digitalization of the Economy: Proceedings of the VII National (Russian) Scientific and Practical Conference. Saint Petersburg, 2025. pp. 101-104.

12. Filina A.A. The Introduction of Artificial Intelligence into the Process of Teaching Students // Management of Organizational and Economic Systems: Proceedings of the Scientific Seminar of Students and Postgraduates of the Institute of Economics and Management. Samara, 2024. pp. 129-132.

13. Tsypnyatov V.B. Prospects for the Use of Artificial Intelligence in the Educational Process of the Academy // The Application of Artificial Intelligence in Information and Telecommunication Systems: Proceedings of Scientific and Practical Conferences. Military Academy of Telecommunications. Saint Petersburg, 2021. pp. 159-162.

14. Chekashkina N.R. Artificial Intelligence Technologies as a Basis for the Digitalization of the Educational Process // Economic Development of Russia: Challenges and Opportunities in a Changing World: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Kuban State University. 2023. pp. 165-171.

15. Shashmurin D.A., Ivanova V.S. Possibilities of Using Artificial Intelligence in Higher Education // Vector of Science: Challenges of Our Time: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference of Academic Staff, Master's Students and Students. Krasnodar, 2024. pp. 555–566.

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Разработка модели индивидуализации учебных занятий по физической культуре в вузе на основе мониторинга физического состояния и самооценки студентов

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

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

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 09.04.2026
Принята 19.05.2026
Опубликована 15.06.2026

УДК 378
DOI 10.25726/k1447-9150-9643-w
EDN APCWGX
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Представлена и апробирована модель индивидуализации учебных занятий по физической культуре в вузе, основанная на сопряжении регулярного мониторинга физического состояния с рефлексивной самооценкой переносимости нагрузок. Подчеркивается ограниченность унифицированного нормативного подхода в условиях выраженной внутригрупповой гетерогенности даже среди студентов основной медицинской группы, что проявляется, в частности, высокой вариативностью силовой выносливости. Модель реализована в двухгодичном цикле занятий и сопоставлена со стандартной программой на выборке 642 студентов; применены тесты скоростных, выносливостных и силовых качеств, функциональные пробы (Руфье-Диксона, ортостатическая), спирометрия, учет ЧСС в покое, а также шкалы САН и анкетирование интереса к занятиям. Показано, что персонализированное дозирование нагрузки обеспечивает статистически значимое улучшение кардиореспираторных резервов (существенное снижение индекса Руфье, рост жизненного индекса, выраженная экономизация ЧСС), опережающий прирост по ключевым нормативам и резкое повышение интереса к занятиям. Выявлена усиленная согласованность субъективных и объективных показателей состояния, что интерпретируется как формирование компетенции самоконтроля и снижение риска перегрузок, важное для проектирования здоровьесберегающей образовательной среды и цифровизации контроля.

Ключевые слова

индивидуализация, мониторинг физического состояния, самооценка студентов, дозирование нагрузки, физическая культура в вузе.

Введение

Современная система высшего образования сталкивается с серьезным противоречием между возрастающими требованиями к психофизиологической устойчивости будущих специалистов и наблюдаемым снижением уровня соматического здоровья студенческой молодежи. Трансформация образовательной среды, сопровождающаяся интенсификацией учебного процесса и внедрением цифровых технологий, приводит к существенному увеличению статической нагрузки и, как следствие, к развитию гипокинезии. Педагогическая наука (Иванова, 2025) фиксирует, что традиционные подходы к организации физического воспитания в вузах, базирующиеся преимущественно на нормативном подходе, перестают отвечать запросам времени и потребностям самих обучающихся. Необходимость пересмотра устоявшихся парадигм обусловлена не только снижением морфофункциональных показателей студентов, но и изменением их мотивационно-ценностного отношения к физической культуре как дисциплине.

Проблема индивидуализации образовательного маршрута в сфере физической культуры приобретает особую остроту в контексте гетерогенности контингента обучающихся. Студенческие группы формируются, как правило, без учета широкого спектра индивидуальных особенностей, ограничиваясь лишь разделением на основную, подготовительную и специальную медицинские группы. Однако внутри каждой из этих категорий наблюдается значительный разброс показателей физической подготовленности, функциональных резервов кардиореспираторной системы и типов вегетативной регуляции. Игнорирование этих нюансов (Беликова, 2025) при планировании физических нагрузок приводит к тому, что для одной части студентов предлагаемый уровень активности оказывается недостаточным для получения тренировочного эффекта, а для другой – чрезмерным, вызывая срыв адаптационных механизмов и снижение интереса к занятиям.

Важнейшим аспектом, требующим глубокого научно-педагогического осмысления, является интеграция объективного мониторинга физического состояния с субъективной оценкой самочувствия студентами. Существующие модели физического воспитания часто исключают студента из процесса управления собственным физическим развитием, отводя ему роль пассивного исполнителя двигательных заданий. В то же время формирование компетенции самоконтроля и способности адекватно оценивать реакцию собственного организма на нагрузку выступает фундаментом для построения здорового образа жизни в будущем. В ряде исследований (Маркевич, 2025) подчеркивается,

что отсутствие навыков рефлексии собственного физического состояния препятствует формированию устойчивой внутренней мотивации к двигательной активности.

Разработка адаптивных моделей, способных гибко реагировать на изменения функционального статуса обучающихся в режиме реального времени, представляет собой сложную междисциплинарную задачу. Она требует синтеза знаний из области педагогики, физиологии, спортивной медицины и психологии. Ключевым элементом такой системы должен стать непрерывный мониторинг, который не ограничивается фиксацией нормативных результатов в начале и конце семестра, а представляет собой динамическую систему отслеживания вариабельности сердечного ритма, показателей работоспособности и психоэмоционального статуса. Данные, полученные в ходе такого мониторинга, должны служить основой для оперативной коррекции тренировочных планов, что позволяет реализовать принцип природосообразности в физическом воспитании (Палагина, 2005).

Отдельного внимания заслуживает вопрос корреляции между объективными физиологическими показателями и субъективной самооценкой студентов. Нередко наблюдается диссонанс, когда студент, имеющий объективно низкие функциональные возможности, переоценивает свои силы, что повышает риск травматизма и перетренированности. Обратная ситуация – недооценка собственных резервов – ведет к снижению эффективности учебного процесса и стагнации физического развития. Гармонизация этих составляющих через внедрение специальных педагогических технологий (Зарипова, 2025) позволяет не только оптимизировать физические нагрузки, но и способствовать развитию личностной зрелости обучающихся, их ответственности за собственное здоровье.

Внедрение индивидуализированных моделей в практику массового физического воспитания вуза сталкивается с рядом организационных и методических трудностей. К ним относятся недостаточная разработанность алгоритмов автоматизированной обработки данных мониторинга, консервативность части преподавательского состава, а также необходимость перестройки расписания и логистики занятий. Тем не менее, поиск эффективных путей преодоления этих барьеров является приоритетной задачей современной педагогики физической культуры. Теоретическое обоснование механизмов индивидуализации, опирающееся на комплексный анализ данных (Соленова, 2025), открывает новые горизонты для повышения качества образовательного процесса и оздоровления студенческой популяции. Эффективность предлагаемых подходов должна оцениваться не только приростом физических кондиций, но и формированием устойчивой потребности в двигательной активности, что является конечной целью физического воспитания личности.

Материалы и методы исследования

Организация опытно-экспериментальной работы осуществлялась на базе кафедры физического воспитания и спорта классического университета в течение четырех семестров, охватывая полный двухгодичный цикл обязательных занятий по дисциплине. Методологическую основу исследования составил системный подход, предполагающий рассмотрение процесса физического воспитания как многокомпонентной структуры, включающей диагностический, проектировочный и деятельностный блоки. Общий объем выборки составил 642 студента (315 юношей и 327 девушек) первого и второго курсов, отнесенных по состоянию здоровья к основной медицинской группе. Для обеспечения достоверности результатов методом случайной выборки были сформированы контрольная (КГ, n=320) и экспериментальная (ЭГ, n=322) группы, однородные по возрастному составу, уровню физической подготовленности и исходным показателям здоровья.

В качестве инструментария сбора эмпирических данных использовался комплекс стандартизированных методов, включающий педагогическое тестирование физических качеств, функциональные пробы и методы психологической диагностики. Оценка физической подготовленности проводилась по контрольным нормативам: бег на 100 м, бег на 3000 м (юноши) и 2000 м (девушки), подтягивание на перекладине (юноши), сгибание и разгибание рук в упоре лежа (девушки), прыжок в длину с места. Мониторинг функционального состояния базировался на использовании пробы Руфье-Диксона для оценки работоспособности сердца, ортостатической пробы для анализа вегетативной реактивности, а также измерении жизненной емкости легких (ЖЕЛ) методом спирометрии. Субъективная

оценка состояния студентов фиксировалась с помощью модифицированной методики САН (самочувствие, активность, настроение) и авторских анкет самооценки переносимости нагрузки.

Теоретический базис исследования был сформирован в результате глубокого анализа 186 библиографических источников, охватывающих проблемы физиологии спорта, теории и методики физической культуры, а также педагогической психологии. Статистическая обработка полученного массива данных осуществлялась с применением пакета прикладных программ Statistica 12.0 и SPSS Statistics 22. Для проверки гипотезы о нормальности распределения признаков применялся критерий Колмогорова-Смирнова. Достоверность различий между показателями контрольной и экспериментальной групп определялась с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок при уровне значимости $p<0.05$, а также непараметрического U-критерия Манна-Уитни в случаях распределения, отличного от нормального. Корреляционный анализ проводился с расчетом коэффициентов Пирсона и Спирмена.

Результаты и обсуждение

Центральной проблемой при проектировании индивидуальных траекторий физического развития является определение исходного уровня готовности организма к восприятию нагрузок различной направленности. Традиционное усреднение показателей часто скрывает истинную картину, создавая иллюзию благополучия или, напротив, необоснованно занижая потенциал группы. Для построения адекватной модели нами был проведен первичный срез показателей физической подготовленности, который позволил выявить существенную гетерогенность внутри, казалось бы, однородной выборки студентов основной медицинской группы. Важно отметить, что выбор конкретных тестовых упражнений обусловлен необходимостью комплексной оценки основных физических качеств: быстроты, общей выносливости и силовой выносливости, которые являются базовыми маркерами соматического здоровья. Данные, полученные на констатирующем этапе эксперимента (Сайганова, 2025), продемонстрировали отсутствие статистически значимых различий между группами, что подтверждает корректность формирования выборки (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительная характеристика исходных показателей физической подготовленности студентов контрольной и экспериментальной групп

Показатель	Группа	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (σ)	Ошибка средней (m)	Коэффициент вариации (V, %)
Бег 100 м (с)	КГ	14,28	0,84	0,05	5,88
ЭГ	14,31	0,81	0,04	5,66	
Бег 3000 м (мин, с)	КГ	13,42	1,12	0,06	8,34
ЭГ	13,38	1,15	0,06	8,59	
Прыжок в длину с места (см)	КГ	218,45	14,23	0,79	6,51
ЭГ	219,12	13,98	0,78	6,38	
Подтягивание (кол-во раз)	КГ	9,14	2,87	0,16	31,40
ЭГ	9,08	2,94	0,16	32,37	

Анализ числовых данных, представленных в первой таблице, позволяет сделать вывод о наличии значительной вариативности в показателях силовой выносливости (подтягивание), где коэффициент вариации превышает 30%, что свидетельствует о крайней неоднородности группы по данному признаку. Различия средних значений между КГ и ЭГ в тесте «Бег на 100 м» составляют всего 0,03 с, что при t-критерии Стьюдента 0,42 указывает на полную идентичность скоростных качеств

испытуемых до начала экспериментального воздействия. Аналогичная картина наблюдается и в показателях общей выносливости: разница в 0,04 мин в беге на 3000 м статистически ничтожна ($p>0,05$). Стандартное отклонение в прыжках в длину (14,23 см и 13,98 см соответственно) указывает на то, что большинство результатов колеблется в достаточно широком диапазоне, что подтверждает тезис о необходимости дифференциации нагрузок даже на начальном этапе. Математическая обработка данных показывает, что распределение результатов в беговых тестах близко к нормальному, тогда как в силовых упражнениях наблюдается правосторонняя асимметрия, указывающая на преобладание студентов с низкими показателями силы плечевого пояса.

Следующий этап анализа был направлен на изучение функциональных резервов организма, поскольку именно они лимитируют способность студента выполнять учебные нормативы без ущерба для здоровья. Физическая работоспособность не всегда линейно коррелирует с результатами контрольных нормативов, так как высокая мотивация может позволить студенту показать хороший результат на фоне чрезмерного напряжения регуляторных систем. В связи с этим, мониторинг включал в себя оценку индекса Руфье и жизненного индекса, что позволяет судить об экономичности работы кардиореспираторной системы. Выбор данных параметров обусловлен их информативностью (Дяченко, 2025) и возможностью оперативного измерения в условиях учебного занятия (табл. 2).

Таблица 2. Динамика функциональных показателей студентов в ходе эксперимента

Показатель	Этап	КГ (M ± m)	ЭГ (M ± m)	t-критерий	Уровень значимости (p)
Индекс Руфье (усл. ед.)	Начало	10,87 ± 0,24	10,92 ± 0,23	0.15	> 0.05
Окончание	9,43 ± 0,21	7,12 ± 0,19	8,16	< 0.001	
Жизненный индекс (мл/кг)	Начало	54,32 ± 0,87	54,18 ± 0,85	0,11	> 0.05
Окончание	56,14 ± 0,82	61,89 ± 0,79	5,04	< 0.001	
ЧСС в покое (уд/мин)	Начало	76,45 ± 0,94	76,12 ± 0,91	0.25	> 0.05
Окончание	74,23 ± 0,88	68,56 ± 0,84	4,66	< 0.001	

Детальное рассмотрение полученных функциональных сдвигов демонстрирует ярко выраженный положительный тренд в экспериментальной группе. Снижение индекса Руфье с 10,92 до 7,12 условных единиц в ЭГ (разница 3,80) свидетельствует о переходе от уровня работоспособности «ниже среднего» к уровню «хорошо», что отражает повышение адаптационного потенциала миокарда и ускорение восстановительных процессов после дозированной нагрузки. В контрольной группе аналогичный показатель улучшился лишь на 1,44 единицы, что говорит о недостаточном развивающем эффекте стандартной программы. Различие конечных показателей между группами (2,31 ед.) является высоко достоверным ($t=8,16$). Прирост жизненного индекса в ЭГ составил 7,71 мл/кг, что на 295% превышает прирост в КГ (1,82 мл/кг). Это указывает на существенное увеличение аэробных возможностей организма студентов, занимающихся по индивидуализированной модели. Статистический анализ ЧСС в покое выявил брадикардический эффект тренированности в ЭГ (снижение на 7,56 уд/мин), что является маркером экономизации функций кровообращения, в то время как в КГ изменения носили менее выраженный характер (снижение на 2,22 уд/мин). Математическая проверка достоверности различий подтверждает, что наблюдаемые изменения не являются случайными флуктуациями, а результатом целенаправленного педагогического воздействия.

Интеграция объективных данных с субъективной оценкой самочувствия составляет ядро разработанной модели. Способность студента к рефлексии собственного состояния является не только механизмом обратной связи, но и мощным мотивационным фактором. В ходе исследования проводился регулярный мониторинг самооценки по шкале САН и уровню ситуативной тревожности перед сдачей контрольных нормативов. Мы исходили из предположения, что индивидуализация нагрузок снизит

уровень стресса и повысит удовлетворенность занятиями. Сравнение психоэмоциональных показателей (Овсянникова, 2020) позволяет оценить гуманитарную составляющую педагогического эксперимента (табл. 3).

Таблица 3. Показатели субъективной оценки состояния и мотивации студентов (в баллах)

Показатель	Группа	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Темп прироста (%)	t-критерий
Самочувствие (САН)	КГ	4,23 ± 0,12	4,56 ± 0,11	7,80	2,02
ЭГ	4,21 ± 0,13	5,89 ± 0,10	39,90	10,24	
Активность (САН)	КГ	4,15 ± 0,14	4,42 ± 0,13	6,50	1,41
ЭГ	4,18 ± 0,12	5,74 ± 0,11	37,32	9,57	
Настроение (САН)	КГ	4,67 ± 0,11	4,89 ± 0,10	4,71	1,48
ЭГ	4,65 ± 0,12	6,12 ± 0,09	31,61	9,80	
Интерес к занятиям (10-балльная шкала)	КГ	4,82 ± 0,21	5,12 ± 0,19	6,22	1,06
ЭГ	4,79 ± 0,22	8,34 ± 0,18	74,11	12,49	

Интерпретация данных психоэмоционального мониторинга выявляет фундаментальные различия в динамике субъективного состояния обучающихся. В экспериментальной группе наблюдается взрывной рост показателя «Интерес к занятиям» – на 74,11%, что коррелирует с увеличением показателей самочувствия (на 39,90%) и активности (на 37,32%). Это подтверждает гипотезу о том, что адекватность нагрузки возможностям студента прямо влияет на его психоэмоциональный фон. В контрольной группе прирост показателей САН оказался минимальным (от 4,71% до 7,80%) и в ряде случаев статистически малозначимым, что свидетельствует о сохранении рутинного характера восприятия учебного процесса. Значение t-критерия 12,49 при сравнении конечных показателей интереса к занятиям указывает на колоссальный разрыв в мотивационной сфере между группами. Примечательно, что исходные уровни во всех категориях были практически идентичны (различия в пределах ошибки измерения). Математический анализ взаимосвязи между показателями САН и физической работоспособностью в ЭГ выявил сильную положительную корреляцию (r=0.78), тогда как в КГ эта связь осталась слабой (r=0.32), что говорит о гармонизации физического и психического компонентов здоровья при внедрении индивидуализированной модели.

Завершающим этапом анализа стала оценка интегральной эффективности модели через сопоставление темпов прироста ключевых физических кондиций. Абсолютные значения показателей не всегда дают полную картину прогресса, особенно когда речь идет о студентах с разным исходным уровнем. Использование относительных величин (процентов прироста) (Смирнова, 2025) позволяет нивелировать эти различия и оценить именно педагогическую эффективность применяемых методик. Мы сопоставили итоговые данные по основным тестовым упражнениям, чтобы верифицировать результативность экспериментальной программы (табл. 4).

Таблица 4. Сравнительный анализ темпов прироста показателей физической подготовленности (%)

Тестовое упражнение	КГ (Прирост, %)	ЭГ (Прирост, %)	Разница темпов прироста	Достоверность различий (p)
Бег 100 м	2,45	6,87	4,42	< 0.05
Бег 3000 м / 2000 м	3,12	11,54	8,42	< 0.01

Прыжок в длину с места	2,89	9,43	6,54	< 0.01
Подтягивание / Отжимание	12,43	46,78	34,35	< 0.001
Гибкость (наклон)	8,56	24,12	15,56	< 0.001

Анализ процентного соотношения прироста показателей обнаруживает доминирующее превосходство экспериментальной методики по всем контрольным нормативам. Наиболее впечатляющая динамика зафиксирована в показателях силовой выносливости (подтягивание/отжимание), где разница темпов прироста составила 34,35 процентных пункта. Такой скачок объясняется тем, что индивидуальный подбор упражнений позволил студентам ЭГ тренироваться в оптимальной зоне интенсивности, избегая переутомления и травм, что характерно для унифицированных программ КГ, где прирост составил скромные 12,43%. В упражнениях на выносливость (бег на длинные дистанции) ЭГ продемонстрировала прирост 11,54% против 3,12% в КГ, что коррелирует с ранее рассмотренными данными по улучшению кардиореспираторных функций (индекс Руфье, ЖЕЛ). Статистическая значимость различий в темпах прироста подтверждена на высоком уровне доверия ($p<0.001$ для силовых качеств и гибкости), что исключает вероятность случайного совпадения. Комплексный математический анализ позволяет утверждать, что внедренная модель обеспечивает не просто статистически значимый, но педагогически ценный эффект, выражающийся в качественном скачке физической подготовленности.

Обобщая полученный массив эмпирических данных, можно констатировать наличие системного эффекта от внедрения модели индивидуализации, базирующейся на постоянном мониторинге и самооценке. Представленные числовые ряды наглядно демонстрируют, что традиционная унифицированная система физического воспитания в вузе исчерпала свои возможности в плане стимулирования физического развития студентов. Стагнация показателей в контрольной группе на фоне статистически достоверного роста всех параметров в экспериментальной группе служит доказательством того, что учет индивидуального профиля физического состояния и субъективных ощущений является критически важным фактором управления тренировочным процессом (Максимова, 2025). Наблюдаемая синхронизация роста функциональных возможностей и мотивационной составляющей в экспериментальной группе указывает на формирование качественно нового отношения студентов к собственному здоровью.

Глубокий анализ корреляционных матриц показал, что в условиях индивидуализации происходит перестройка структуры физической подготовленности: она становится более гармоничной, исчезают резкие диспропорции между развитием отдельных качеств, характерные для начала эксперимента. В то же время в контрольной группе сохранилась тенденция к асинхронному развитию, когда незначительный прогресс в одних видах нивелировался регрессом или стагнацией в других. Важным наблюдением является то, что использование самооценки как инструмента регулирования нагрузки позволило практически полностью исключить случаи физических перегрузок и срывов адаптации в экспериментальной группе, тогда как в контрольной группе такие эпизоды фиксировались с определенной регулярностью. Это подтверждает профилактическую направленность разработанной модели и ее потенциал в снижении рисков для здоровья обучающихся.

Полученные результаты выходят за рамки простой констатации факта улучшения нормативов. Они свидетельствуют о формировании у студентов экспериментальной группы компетенции самоуправления своим физическим состоянием. Высокие показатели прироста интереса к занятиям и улучшения самочувствия говорят о том, что физическая культура перестала восприниматься как принудительная дисциплина и трансформировалась в осознанную потребность. Педагогическая интерпретация математических данных позволяет утверждать, что ключевым драйвером успеха стала именно персонализация процесса, основанная на объективных данных мониторинга и доверии к субъективным ощущениям студента. Этот синергетический эффект создает предпосылки для

долгосрочного закрепления привычки к двигательной активности, что является стратегической целью высшего образования.

Заключение

Систематизация результатов проведенного исследования позволяет утверждать, что проблема повышения эффективности физического воспитания в высшей школе не может быть решена исключительно экстенсивными методами, связанными с увеличением объема часов или ужесточением нормативов. Ключ к решению кроется в качественной перестройке педагогического процесса на принципах глубокой индивидуализации и субъект-субъектного взаимодействия. Разработанная и апробированная модель, интегрирующая объективный аппаратно-инструментальный мониторинг с субъективной рефлексивной оценкой студентов, доказала свою состоятельность и высокую результативность. Статистически подтвержденные данные свидетельствуют о том, что такой подход (Степнова, 2025) обеспечивает не только существенный прирост физических кондиций и функциональных резервов организма, но и, что не менее важно, коренным образом меняет мотивационно-ценностное отношение молодежи к физической культуре.

Особую значимость приобретает выявленная закономерность взаимообусловленности физиологического комфорта и педагогической результативности. Студенты, получившие возможность регулировать интенсивность нагрузки на основе данных самоконтроля и объективных показателей, демонстрируют более высокие темпы адаптации к учебному процессу в целом. Это позволяет рассматривать предложенную модель не узкоспециализированно, а как элемент здоровьесберегающей образовательной среды вуза. Переход от директивного управления двигательной активностью к консультативно-координирующему сопровождению (Верина, 2025) способствует развитию у обучающихся навыков самоорганизации и ответственности, которые являются профессионально важными качествами для специалиста любого профиля.

Перспективы масштабирования полученного опыта видятся в цифровизации процессов мониторинга. Создание единых университетских баз данных физического состояния, интеграция их с мобильными приложениями и носимыми устройствами позволят вывести индивидуализацию на новый технологический уровень. Это даст возможность преподавателю (Цыбиков, 2025) в режиме реального времени отслеживать реакцию больших групп студентов и вносить точечные коррективы в программу занятий. Кроме того, накопление больших данных (Big Data) о психофизиологической динамике студентов разных специальностей откроет поле для прогностических исследований и разработки превентивных мер по профилактике профессиональных заболеваний уже на этапе обучения в вузе.

Внедрение подобных адаптивных моделей требует определенной переподготовки кадров и модернизации материально-технической базы, однако социальный и экономический эффект от улучшения здоровья будущих специалистов (Гриб, 2025) многократно окупает затраты. Здоровый, физически активный и мотивированный выпускник обладает более высоким трудовым потенциалом и стрессоустойчивостью. Таким образом, индивидуализация физического воспитания на основе мониторинга и самооценки выступает не просто методическим приемом, а стратегическим вектором модернизации гуманитарного компонента высшего образования, отвечающим вызовам современного общества.

Список литературы

1. Беликова И.В., Григорьева И.В., Мазур А.А. Общие вопросы организации физической культуры в высшей школе // Перспективы развития, инновации и информационные технологии на транспорте 2025: материалы Международной молодежной научно-практической конференции, посвященной 95-летию ВГЛТУ им. Г.Ф. Морозова. Воронеж, 2025. С. 293-296.
2. Верина Л.А. Влияние индивидуальных тренировок в спортзале на физическое состояние студентов // Роль и место физической культуры в системе высшего образования. Санкт-Петербург, 2025. С. 79-84.

3. Гриб П.В., Зимницкая Р.Э., Лашук А.В. Оценка уровня физического состояния студентов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2025. № 12. С. 10-20.

4. Дяченко Т.Л., Тарасов П.В., Мирошник Д.Ю. Критерии качества основных составляющих физической культуры личности студента // Физическая культура и спорт в образовательных организациях высшего образования: актуальные вопросы теории и практики: материалы Международной научно-практической конференции. Пенза, 2025. С. 254-258.

5. Зарипова Р.Р., Шакиров М.В., Пересыпкина А.С. Сравнительный анализ физического утомления студентов в зависимости от уровня физической активности // Вестник Башкирского государственного медицинского университета. 2025. № S5. С. 803-806.

6. Иванова Н.Л. Рабочая тетрадь как метод индивидуального контроля уровня физической подготовки и состояния здоровья студентов на практических занятиях по физической культуре и спорту // Перспективы науки. 2025. № 10 (193). С. 95-99.

7. Максимова С.Ю., Фадеенко Т.Г., Валова С.Ю., Заулошнов В.А. Методика повышения психофизической работоспособности студентов медицинского университета в рамках занятий физической культурой // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2025. № 6. С. 22-24.

8. Маркевич О.П. Уровень физической подготовленности студентов специального учебного отделения // Проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях: материалы II Международной заочной научно-практической конференции. Гомель, 2025. С. 30-33.

9. Овсянникова И.Н., Томилин К.Г., Васильковская Ю.А., Лактионова Э.Г., Малыгина Л.В. «Игровой метод» на занятиях элективных дисциплин по физической культуре и спорту // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 11 (189). С. 378-384.

10. Палагина Н.И. Оптимизация физической подготовки студентов на основе оценки двигательных способностей: дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2005. 276 с.

11. Сайганова Е.Г. Психолого-педагогические аспекты мотивации студентов к занятиям по дисциплинам физической культуры на основе индивидуального подхода // Психолого-педагогическое образование в современных условиях: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2025. С. 347-354.

12. Смирнова Е.И., Сухостав О.А. Оценка субъективного восприятия времени как диагностический инструмент для определения содержания и эффективности занятий физическими упражнениями // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2025. № 3 (48). С. 205-209.

13. Соленова Р.И., Соснова И.Е. Использование интервальных тренировок на занятиях по физической культуре и спорту в вузе // Физическая культура и спорт в образовательных организациях высшего образования: актуальные вопросы теории и практики: материалы Международной научно-практической конференции. Пенза, 2025. С. 649-654.

14. Степнова Н.С. Методика анализа адаптивного физического воспитания и охраны здоровья // Актуальные вопросы дополнительного профессионального образования в сфере физической культуры и спорта: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Краснодар, 2025. С. 327-330.

15. Цыбиков Д.В., Тукуренова У.Р. Мониторинг физической подготовленности студентов института педагогики и психологии (на примере легкоатлетического кросса) // Восток – Россия: современные проблемы и инновационные технологии в развитии физической культуры и спорта: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 30-летию Бурятского государственного университета им. Доржи Банзарова. Улан-Удэ, 2025. С. 155-158.

Development of a model for individualization of physical education classes at university based on monitoring of physical condition and students' self-assessment

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

Dmitry R. Gareev
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Ural State Medical University
Yekaterinburg, Russia
dimagario@yandex.ru
ORCID 0000-0001-7809-5650

Prokopiy 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 Iu. Bashmakov
Senior Lecturer
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
mcfkis@mail.ru
ORCID 0000-0002-5308-8806

Received 09.04.2026
Accepted 19.05.2026
Published 15.06.2026

UDC 378
DOI 10.25726/k1447-9150-9643-w
EDN APCWGX
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

A model for individualization of physical education classes at university has been presented and tested, based on integrating regular monitoring of physical condition with reflexive self-assessment of load tolerance. The limitations of the unified normative approach are emphasized under conditions of pronounced intra-group heterogeneity even among students of the main medical group, manifested in particular by high variability in strength endurance. The model was implemented in a two-year cycle of classes and compared with the standard program on a sample of 642 students; tests of speed, endurance, and strength qualities, functional tests (Ruffier-Dickson, orthostatic), spirometry, resting heart rate recording, as well as SAN scales and a questionnaire on interest in classes were applied. It has been shown that personalized load dosing ensures statistically significant improvement in cardiorespiratory reserves (substantial reduction in Ruffier index, increase in vital index, pronounced heart rate economization), advanced gains in key standards, and a sharp rise in interest in classes. Enhanced consistency between subjective and objective indicators of condition has been revealed, interpreted as the formation of self-control competence and reduction in overload risk, which is important for designing a health-preserving educational environment and digitalization of control.

Keywords

individualization, monitoring of physical condition, students' self-assessment, load dosing, physical education at university.

References

1. Belikova I.V., Grigoryeva I.V., Mazur A.A. General issues of organizing physical education in higher education // Development Prospects, Innovations and Information Technologies in Transport 2025: Proceedings of the International Youth Scientific and Practical Conference dedicated to the 95th Anniversary of the G.F. Morozov Voronezh State University of Forestry and Technologies. Voronezh, 2025. pp. 293-296.
2. Verina L.A. The impact of individual gym training on students' physical condition // The Role and Place of Physical Education in the Higher Education System. St. Petersburg, 2025. pp. 79-84.
3. Grib P.V., Zimnitskaya R.E., Lashuk A.V. Assessment of students' level of physical condition // Tula State University Bulletin. Physical Education. Sport. 2025. № 12. pp. 10-20.
4. Dyachenko T.L., Tarasov P.V., Miroshnik D.Yu. Quality criteria of the main components of a student's physical culture // Physical Education and Sport in Higher Education Institutions: Current Issues of Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Penza, 2025. pp. 254-258.
5. Zaripova R.R., Shakirov M.V., Peresypkina A.S. Comparative analysis of students' physical fatigue depending on the level of physical activity // Bulletin of Bashkir State Medical University. 2025. No. S5. Pp. 803–806.
6. Ivanova N.L. The workbook as a method of individual monitoring of students' physical fitness and health status in practical physical education and sport classes // Science Prospects. 2025. № 10 (193). pp. 95-99.
7. Maksimova S.Yu., Fadeenko T.G., Valova S.Yu., Zauloshnov V.A. Methods of improving the psychophysical working capacity of medical university students within physical education classes // Physical Culture: Upbringing, Education, Training. 2025. № 6. pp. 22-24.
8. Markevich O.P. The level of physical fitness of students of the special training department // Problems of Physical Education and Sport in Modern Socio-Economic Conditions: proceedings of the 2nd International Extramural Scientific and Practical Conference. Gomel, 2025. pp. 30-33.
9. Ovsyannikova I.N., Tomilin K.G., Vasilkovskaya Yu.A., Laktionova E.G., Malygina L.V. «Game method» at the classes of elective disciplines in physical culture and sport // P.F. Lesgaft University Scintefic Notes. 2020. № 11 (189). pp. 378-384.
10. Palagina N.I. Optimization of students' physical training based on the assessment of motor abilities: dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Yoshkar-Ola, 2005. 276 p.

11. Sayganova E.G. Psychological and pedagogical aspects of motivating students to attend physical education courses on the basis of an individual approach // Psychological and Pedagogical Education in Modern Conditions: proceedings of the 8th All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. Cheboksary, 2025. pp. 347-354.

12. Smirnova E.I., Sukhostav O.A. Assessment of subjective time perception as a diagnostic tool for determining the content and effectiveness of physical exercise sessions // Omsk State Pedagogical University Bulletin. Humanitarian Research. 2025. № 3 (48). pp. 205-209.

13. Solenova R.I., Sosnova I.E. The use of interval training in physical education and sport classes at university // Physical Education and Sport in Higher Education Institutions: Current Issues of Theory and Practice: proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Penza, 2025. pp. 649-654.

14. Stepnova N.S. Methods of analysing adaptive physical education and health protection // Current Issues of Continuing Professional Education in the Field of Physical Education and Sport: proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. Krasnodar, 2025. pp. 327-330.

15. Tsybikov D.V., Tukurenova U.R. Monitoring of physical fitness of students of the institute of pedagogy and psychology (on the example of an athletic cross) // East – Russia: modern problems and innovative technologies in the development of physical culture and sports: proceedings of the International Scientific and Practical Conference dedicted to the 30th Anniversary of Dorzhi Banzarov Buryat State University. Ulan-Ude, 2025. pp. 155-158.

Содержательные характеристики понятия «кадровый резерв» образовательной организации

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 0000-0003-3922-4979

Татьяна Владимировна Никоненко
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Педагогики и методики дошкольного и начального образования
Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко
Бердянск, Россия
docentntv@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.04.2026
Принята 29.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 378.046.4
DOI 10.25726/p2123-9689-4964-s
EDN HRVQJL
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье представлены содержательные характеристики дефиниции «кадровый резерв» образовательной организации. Автора акцентируют внимание на том, что современное понимание кадрового резерва в образовательной организации связано не только с решением текущих кадровых задач, но и с долгосрочной перспективой развития самого учреждения. В условиях постоянных изменений в системе образования, роста требований к профессионализму педагогов, обновления образовательных стандартов и усиления роли внутришкольной методической работы становится очевидным, что эффективное функционирование образовательной организации невозможно без целенаправленного формирования внутреннего кадрового потенциала. Именно поэтому кадровый резерв все чаще рассматривается как один из ключевых инструментов устойчивого развития, позволяющий не просто реагировать на кадровые изменения, а заблаговременно готовить работников к новым профессиональным ролям. В данном контексте особую значимость приобретает не сам факт включения работника в резерв, а организация системной работы по его профессиональному становлению, развитию компетенций.

Ключевые слова

кадровый резерв, образовательная организация, образовательная практика, управление, резервист, профессиональная среда образовательного учреждения.

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Разработка системы многоуровневой подготовки кадрового резерва для региональной системы образования» (Код научной темы, присвоенный учредителем: OTGE-2026-0012).

Введение

В современных условиях трансформации системы образования в единое пространство особую значимость приобретает проблема эффективного управления кадровым потенциалом образовательных организаций в целом по стране и в исторических регионах в частности (ДНР, ЛНР, Запорожская и Херсонская области). Усиление требований к качеству образования, необходимость обеспечения устойчивости педагогических коллективов, развитие внутришкольной методической работы и ориентация на стратегическое обновление кадровой политики актуализируют интерес к понятию кадрового резерва как важному механизму профессионального и организационного развития образовательной организации. Сегодня кадровый резерв рассматривается не только как инструмент замещения вакантных должностей, но и как средство выявления, поддержки и целенаправленного развития работников, обладающих потенциалом к выполнению более сложных профессиональных, методических и управленческих функций (Яворский, 2019). Система образования ждет профессионалов, способных принимать креативные решения, внедрять инновационные технологии, знающих современные тенденции подрастающего поколения.

Актуальность исследования понятия кадрового резерва обусловлена тем, что в современной образовательной практике меняется само понимание роли работника в системе управления организацией. Если ранее кадровый резерв связывался преимущественно с административным продвижением, то сегодня он все чаще рассматривается как элемент системной кадровой политики, направленной на развитие компетенций, формирование лидерского потенциала, обеспечение профессиональной преемственности и повышение эффективности деятельности образовательного учреждения. Это особенно важно для образовательных организаций, где качество работы зависит не только от наличия квалифицированных специалистов, но и от способности своевременно формировать внутренние ресурсы для обновления кадрового состава.

Вопросы, связанные с осмыслением кадрового резерва в системе управления образовательной организацией, находят отражение в работах современных исследователей и авторов учебно-методической литературы. Первые исследования вопроса кадрового резерва были предприняты в советский период истории нашей страны Н.А. Витке, А.К. Гастевым, А.А. Ждановым, С.Д. Стрельбицким и др. Теоретико-методологические основы формирования кадрового резерва нашли свое отражение в работах современных российских ученых Д.А. Аширова, Е.В. Даньковой, А.Г. Деменьтьевой, А.Я. Кибанова, М.А. Корговой, В.И. Лукьяненко, П.А. Малуева, Ю.Е. Мелихова, О.Ю. Минченковой, В.В. Травина, Н.В. Федоровой, С.В. Шекшни и др. Различные аспекты функционирования кадрового резерва в системе государственной и муниципальной службы освещены такими исследователями, как А.И. Турчинов, В.И. Буянов, Л.В. Вагина, С.А. Васнев, И.С. Дробот, В.И. Жильцов, М.Д. Зотов и др.

Материалы и методы исследования

За последние пять лет большая часть публикаций по проблематики кадрового резерва затрагивает кадровую политику, успешность которой эффективно отражается на подготовке кадрового резерва. Так, Е.С. Агишева рассматривает кадровую политику образовательного учреждения как часть общей системы управления персоналом, в которой важное место занимает работа с перспективными сотрудниками (Агишева, 2024). Т.Ю. Базаров раскрывает теоретические основы управления персоналом, акцентируя внимание на развитии кадрового потенциала организации и значении системного подхода к работе с персоналом (Базаров, 2023).

В свою очередь Е.А. Ганаева, О.Г. Тавстуха и П.О. Тарасенко анализируют модель подготовки кадрового резерва руководителей образовательных организаций, подчеркивая ее стратегическую направленность и связь с задачами устойчивого развития системы образования (Ганаева, 2025). Е.В. Каштанова и Е.В. Бир рассматривают организацию процесса обучения кадрового резерва как важное условие его результативности (Каштанова, 2024), а С.Ю. Ланина акцентирует внимание на особенностях формирования кадрового резерва в образовательной среде и дает такую формулировку кадрового резерва - сотрудники, которые обладают высоким потенциалом профессионального развития и планируют в перспективе замещать ключевые позиции в образовательном учреждении (Ланина, 2024).

Л.М. Митина связывает профессионально-личностное развитие педагога с его готовностью к освоению новых профессиональных ролей и функций (Митина, 2026). Е.А. Митрофанова рассматривает компетентностный подход как основу современной системы управления персоналом (Митрофанова, 2012). В свою очередь, А.П. Мишина и Т.В. Кочеткова подчеркивают значимость внутришкольной методической работы как среды профессионального роста педагогических кадров (Мишина, 2014).

Л.Г. Смышляева исследует формирование резерва управленческих кадров системы образования на современном этапе (Смышляева, 2025), а Л.В. Федина раскрывает значение психолого-педагогического сопровождения и педагогического мастерства в профессиональном становлении работников образования (Федина, 2024). Это позволяет рассматривать понятие «кадровый резерв» не только в управленческом, но и в педагогическом, методическом и профессионально-развивающем аспектах.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что понятие кадрового резерва в образовательной организации рассматривается исследователями с разных позиций и в современных условиях приобретает более широкое содержание. В связи с этим для более глубокого понимания сущности кадрового резерва целесообразно обратиться к эволюции данного понятия и сопоставить его исторические предпосылки с современными подходами к его трактовке в образовательной сфере.

Результаты и обсуждение

В таблице 1 представлена трансформация научных подходов к пониманию кадрового резерва в образовательной организации.

Таблица 1. Трансформация научных подходов к пониманию кадрового резерва в образовательной организации

Критерий сравнения	Исторические предпосылки	Современное понимание
Основное назначение	Подготовка работников к замещению должностей	Развитие кадрового потенциала и формирование перспективных специалистов
Подход к резерву	Административно-кадровый	Компетентностный, стратегический, развивающий
Основной акцент	Отбор наиболее подготовленных работников	Выявление, сопровождение, обучение и профессиональное развитие
Характер подготовки	Преимущественно формальный и должностной	Системный, многоуровневый, практико-ориентированный
Круг участников	Ограниченный круг лиц, ориентированных на должностное продвижение	Педагоги и управленческие работники с профессиональным и лидерским потенциалом
Роль в организации	Средство кадрового замещения	Инструмент устойчивого развития образовательной организации
Связь с методической работой	Выражена слабо	Тесно связана с методической, организационной и инновационной деятельностью
Оценка работника	По стажу, дисциплине, общей подготовке	По компетенциям, потенциалу, мотивации, готовности к развитию
Значение для образования	Решение кадровых задач	Обеспечение качества образования и преемственности профессионального опыта

Источник: обобщено и составлено автором на основании (Яворский, 2019; Базаров, 2023; Ганаева, 2025; Мишина, 2014).

Особенно важно, что современное понимание кадрового резерва в образовательной организации связано не только с решением текущих кадровых задач, но и с долгосрочной перспективой развития самого учреждения. В условиях постоянных изменений в системе образования, роста требований к профессионализму педагогов, обновления образовательных стандартов и усиления роли внутришкольной методической работы становится очевидным, что эффективное функционирование образовательной организации невозможно без целенаправленного формирования внутреннего кадрового потенциала. Именно поэтому кадровый резерв все чаще рассматривается как один из ключевых инструментов устойчивого развития, позволяющий не просто реагировать на кадровые изменения, а заблаговременно готовить работников к новым профессиональным ролям, уровням ответственности и направлениям деятельности. В данном контексте особую значимость приобретает не сам факт включения работника в резерв, а организация системной работы по его профессиональному становлению, развитию компетенций, расширению практического опыта и укреплению готовности к более сложным задачам (Ганаева, 2025).

Следует подчеркнуть, что в современной образовательной практике кадровый резерв все теснее связывается с развитием профессиональной субъектности педагога. Это означает, что резервист рассматривается не как пассивный объект кадрового планирования, а как активный участник профессионального роста, способный к саморазвитию, рефлексии, освоению новых подходов в обучении и воспитании, участию в методической и организационной деятельности. Такой подход меняет саму логику кадровой работы: вместо ориентации исключительно на стаж, дисциплину или формальные показатели все большее значение приобретают компетенции, мотивация, лидерский потенциал, готовность к инновациям, способность работать в команде и брать на себя более широкий круг профессиональных функций. В результате кадровый резерв становится пространством целенаправленного развития наиболее перспективных работников, а не просто механизмом их последующего назначения на должность.

Не менее важным является и то, что современное понимание кадрового резерва в образовательной организации предполагает его тесную связь с методической системой учреждения. В отличие от прежних подходов, где резерв нередко существовал обособленно и воспринимался преимущественно как управленческий ресурс, в современных условиях он включается в живую профессиональную среду школы или иной образовательной организации. Это проявляется в участии резервистов в методических объединениях, педагогических советах, семинарах, наставнической деятельности, проектной работе, разработке и апробации новых образовательных решений. Благодаря этому кадровый резерв приобретает не только кадровое, но и методическое значение, поскольку становится механизмом распространения профессионального опыта, формирования внутреннего педагогического лидерства и поддержания инновационной активности коллектива. Именно через такую интеграцию резерв начинает реально работать на развитие образовательной организации, а не существовать формально (Мишина, 2014).

Кроме того, существенное расширение содержания понятия «кадровый резерв» связано с усилением его организационно-педагогической и стратегической функций. В современных условиях образовательной организации требуется не просто наличие квалифицированных работников, а способность выстраивать внутреннюю систему профессиональной преемственности, снижать кадровые риски, обеспечивать стабильность коллектива и сохранять качество образовательного процесса даже в условиях изменений. Кадровый резерв в этом смысле становится важным условием кадровой устойчивости, так как позволяет заранее формировать круг работников, способных поддержать организацию в ситуации обновления состава, перераспределения обязанностей, внедрения новых управленческих и педагогических практик. При этом его значение выходит за пределы сугубо кадровой политики и начинает затрагивать более широкий круг вопросов, связанных с развитием организационной культуры, укреплением профессионального взаимодействия и повышением общей эффективности деятельности учреждения (Агишева, 2024).

Следовательно, результаты сопоставления исторических и современных подходов позволяют сделать вывод о том, что кадровый резерв в образовательной организации сегодня следует

рассматривать не только как элемент кадровой политики, но и как важный ресурс стратегического развития. Его значение определяется способностью обеспечивать преемственность профессионального опыта, поддерживать устойчивость кадрового состава, стимулировать развитие перспективных работников и создавать условия для повышения качества образовательной деятельности. Именно в этом проявляется его современная сущность: кадровый резерв выступает не формальной кадровой категорией, а многофункциональным механизмом, объединяющим задачи профессионального роста, методического сопровождения, организационного обновления и долгосрочного развития образовательной организации в целом.

На основе проведенного анализа научных подходов и трансформации содержания понятия «кадровый резерв» можно выделить его основные современные характеристики в условиях функционирования образовательной организации. В настоящее время кадровый резерв рассматривается не как формальный перечень работников, подготовленных к возможному замещению должностей, а как многоаспектный механизм выявления, сопровождения, обучения и развития перспективных педагогических и управленческих кадров. Такое понимание позволяет определить ключевые признаки современного кадрового резерва, отражающие его стратегическую, компетентностную, развивающую и организационно-методическую направленность (рис. 1).

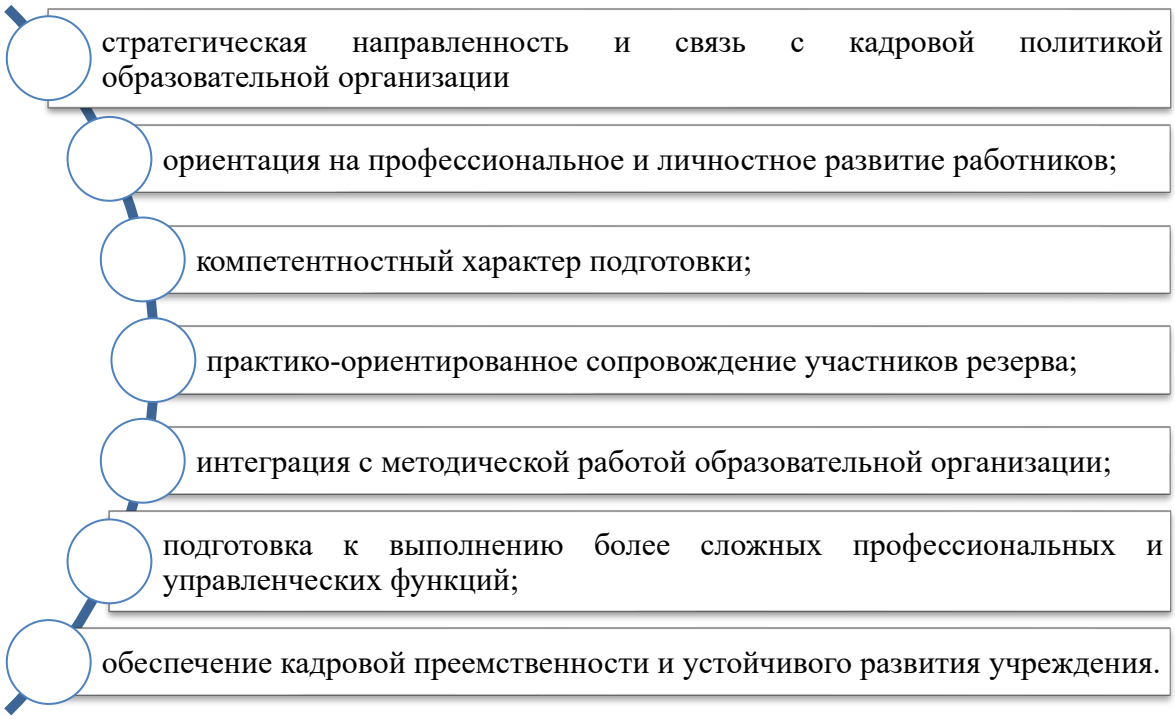


Рисунок 1. Ключевые признаки современного кадрового резерва в образовательной организации

Представленные в схеме ключевые признаки современного кадрового резерва в образовательной организации позволяют сделать вывод о том, что в настоящее время данное понятие выходит далеко за пределы традиционного понимания кадрового резерва как перечня работников, подготовленных к замещению определенных должностей. Современная образовательная практика требует более широкого и системного подхода, при котором кадровый резерв рассматривается как особый ресурс внутреннего развития организации, обеспечивающий не только кадровую устойчивость, но и возможность целенаправленного профессионального, методического и организационного обновления педагогического коллектива. Именно поэтому в центре внимания оказывается не формальный отбор сотрудников, а создание условий для выявления их потенциала, последовательного

сопровождения и дальнейшего включения в решение более сложных задач образовательной организации.

В своем исследовании берем за ориентир разработки И.А. Резанович, которой выделено 5 уровней подготовки:

– Первый уровень подготовки учителя к административной работе должен соответствовать повышению квалификации в области самоуправления, саморефлексии и самооценки. Эту подготовку лучше проводить в образовательной организации, так как процесс саморазвития пролонгирован во времени и требует наблюдения более опытных коллег за профессиональной деятельностью учителя.

– Второй уровень учитель-наставник требует обязательных курсов повышения квалификации, которые почти не предлагаются учителям. Возможно, поэтому учителя не знают форм и методов наставничества, современные технологии и способы мягкого руководства. Над этим следует серьезно поработать, развивая у учителей требуемые управленческие навыки.

– Третий уровень – подготовка руководителей методических объединений – также требует специальной подготовки, которую почти никто не осуществляет. Поэтому руководителями назначаются более опытные учителя из числа тех, кто согласится осуществлять требуемые функции.

– Четвертому и пятому уровню управленческих навыков уделяется серьезное внимание со стороны Институтов повышения квалификации, но эффективность их работы оставляет желать лучшего. Мы полагаем, что причина в существующих пробелах подготовки кадрового резерва (отсутствует подготовка по 1-3 уровням), иными словами – отсутствует последовательное развитие требуемых навыков, а, следовательно, не построена система такой работы (Резанович, 2023).

Учитывая вышеизложенный материал, следует отметить, что в современных условиях образовательная организация должна ориентироваться не только на решение текущих кадровых вопросов, но и на перспективу собственного развития. Это означает, что работа с кадровым резервом становится частью долгосрочной кадровой политики, связанной с обеспечением преемственности профессионального опыта, снижением кадровых рисков, поддержанием стабильности коллектива и формированием внутреннего потенциала для дальнейшего роста. Такой подход особенно важен в системе образования, где качество деятельности учреждения во многом определяется профессионализмом педагогов, уровнем их методической подготовки, готовностью к инновациям и способностью адаптироваться к изменениям в образовательной среде.

Не менее значимой характеристикой современного кадрового резерва является его тесная связь с профессиональным и личностным развитием работников. Включение педагога в кадровый резерв должно рассматриваться не только как признание его перспективности, но и как основание для целенаправленной поддержки его дальнейшего роста. В этом случае кадровый резерв выполняет развивающую функцию, поскольку стимулирует работника к самообразованию, профессиональной рефлексии, активному участию в методической работе, освоению новых форм педагогической и организационной деятельности. Фактически речь идет о создании особой профессиональной среды, в которой перспективный сотрудник получает возможность постепенно расширять сферу своей ответственности, накапливать опыт и формировать готовность к выполнению более сложных функций (Макаренко, 2025; Салчак, 2023; Седов, 2023; Хазиева, 2024).

Существенным признаком современного кадрового резерва выступает и его компетентностный характер. Сегодня образовательной организации недостаточно иметь сотрудников, обладающих только общим педагогическим опытом или стажем работы. Гораздо более важным становится наличие у педагога комплекса профессиональных, методических, коммуникативных, аналитических и организационных компетенций, которые позволяют ему эффективно действовать в условиях обновляющейся образовательной среды. Именно поэтому современный кадровый резерв ориентирован не просто на формирование списка потенциальных кандидатов, а на развитие у работников конкретных компетенций, необходимых для дальнейшего профессионального продвижения, участия в методической деятельности, реализации инновационных подходов и включения в управленческие процессы внутри образовательной организации.

Практико-ориентированное сопровождение участников резерва также следует рассматривать как важный элемент современного понимания кадрового резерва. Подготовка перспективных работников не может быть сведена исключительно к теоретическому обучению или формальному прохождению отдельных мероприятий. Она должна быть связана с реальной профессиональной практикой: разработкой методических материалов, анализом педагогических ситуаций, участием в семинарах, открытых занятиях, педагогических советах, деятельности методических объединений и других формах профессионального взаимодействия. Именно в таких условиях педагог получает возможность не только усваивать новые знания, но и применять их в конкретной деятельности, что существенно повышает результативность его подготовки и делает кадровый резерв действенным механизмом развития образовательной организации.

Особое место занимает интеграция кадрового резерва с системой методической работы. В современной школе профессиональное развитие педагога невозможно вне коллективных форм обсуждения, обмена опытом, анализа затруднений и поиска эффективных решений. Поэтому кадровый резерв не должен существовать изолированно от методической системы учреждения. Напротив, его эффективность возрастает тогда, когда работа с резервистами становится частью общей внутришкольной методической политики. Это позволяет включать перспективных педагогов в реальные процессы профессионального взаимодействия, формировать у них навыки наставничества, методического анализа, публичного представления собственного опыта и участия в разработке образовательных инициатив. В результате кадровый резерв становится не только кадровым, но и методическим ресурсом образовательной организации.

Важным итогом проведенного анализа является понимание того, что кадровый резерв в современной образовательной организации выполняет одновременно несколько взаимосвязанных функций: кадровую, развивающую, организационно-методическую и стратегическую. Его значение определяется не только возможностью подготовки работников к замещению должностей, но и созданием условий для укрепления кадрового потенциала учреждения в целом. Именно в этом проявляется его современная сущность: кадровый резерв становится инструментом устойчивого развития образовательной организации, повышения качества образования и обеспечения профессиональной преемственности в педагогическом коллективе. Следовательно, современное осмысление кадрового резерва требует рассматривать его как многокомпонентную систему, объединяющую кадровую политику, профессиональное развитие работников и стратегические задачи образовательной организации.

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что в современных условиях кадровый резерв в образовательной организации следует рассматривать как многоаспектный механизм стратегического кадрового развития, сущность которого заключается не только в отборе перспективных сотрудников, но и в создании условий для их последовательного профессионального, методического и личностного сопровождения. Именно такой подход обеспечивает подготовку педагогических и управленческих кадров к выполнению более сложных функций, расширению сферы ответственности и активному участию в развитии образовательной организации. В результате кадровый резерв выступает не вспомогательным элементом кадровой работы, а важной составляющей общей системы управления персоналом, ориентированной на долгосрочную перспективу.

Заключение

Изучение исторических предпосылок и современных научных подходов показало, что содержание понятия «кадровый резерв» существенно расширилось: от преимущественно кадрово-административного понимания к компетентностному, развивающему и организационно-педагогическому. Это позволяет рассматривать кадровый резерв как значимый ресурс устойчивого развития образовательной организации, способствующий повышению качества образования, укреплению кадрового потенциала учреждения и обеспечению преемственности профессионального опыта в педагогическом коллективе.

Список литературы

1. Агишева Е.С. Система управления персоналом в образовательном учреждении // Вестник науки. 2024. Т. 4. № 6 (75). С. 756-763.
2. Базаров Т.Ю. Психология управления персоналом: учебное пособие для среднего профессионального образования. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2023. 382 с.
3. Ганаева Е.А., Тавстуха О.Г., Тарасенко П.О. Модель подготовки кадрового резерва руководителей образовательных организаций // Вестник Оренбургского государственного университета. 2025. № 3 (247). С. 64-73.
4. Каштанова Е.В., Бир Е.В. Организация процесса обучения кадрового резерва // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2024. № 2 (71). С. 88-92.
5. Ланина С. Ю. Особенности формирования кадрового резерва в учреждениях среднего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-3. С. 290-292.
6. Макаренко Е.А., Петронюк И.С., Саморуков Д.В., Саморуков В.И. Мотивация педагогов в управлении качеством образования // Экономика и управление: проблемы, решения. 2025. Т. 9. № 4 (157). С. 200-206.
7. Митина Л.М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебник для вузов. 2-е изд., доп. Москва: Юрайт, 2026. 430 с.
8. Митрофанова Е.А., Коновалова В.Г., Белова О.Л. Компетентностный подход в управлении персоналом: учебно-практическое пособие. Под ред. А.Я. Кибанова. Москва: Проспект, 2012. 72 с.
9. Мишина А.П., Кочеткова Т.В. Организация методической работы и оформление школьной документации при реализации ФГОС НОО: методические рекомендации. Москва: Русское слово, 2014. 121 с.
10. Резанович И.В. Многоуровневая подготовка кадрового резерва для образовательных организаций // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2023. № 4(57). С. 5-14.
11. Салчак А.Е., Марюхина В.В. Роль личности в управлении персоналом в сфере образования // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). С. 33-35.
12. Седов Г.П. Современные подходы в проектном управлении образовательными организациями высшего образования // Менеджер. 2023. № 2 (104). С. 137-148.
13. Смышляева Л. Г., Еварович С. А., Татаринова Л.Н., Осадчева С.А. Формирование резерва управленческих кадров системы образования на региональном уровне: концепты обновления // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13. № 3 (62). С. 111-126.
14. Федина Л.В. Основы педагогического мастерства: психолого-педагогическое сопровождение начального образования: учебник. 3-е изд., стер. Москва: Юрайт, 2025. 128 с.
15. Хазиева Л. И., Лутфуллин Ю. Р. Технологии сопровождения системы управления персоналом в сфере образования // Научный лидер. 2024. № 44 (194). С. 52-55.
16. Яворский О.О. Подготовка кадрового резерва в образовательном кластере газовой промышленности на основе принципа преемственности: дис. … канд. пед. наук. Казань, 2019. 275 с.

Content characteristics of the concept of «human resources reserve» in an educational organization

Alla N. Kramarenko
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education
P.D. Osipenko Azov State Pedagogical University
Berdyansk, Russia
allakramarenko11@mail.ru
ORCID 0000-0003-3922-4979

Tatyana V. Nikonenko
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education
P.D. Osipenko Azov State Pedagogical University
Berdyansk, Russia
docentntv@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.04.2026
Accepted 29.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 378.046.4
DOI 10.25726/p2123-9689-4964-s
EDN HRVQJL
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article presents the substantive characteristics of the definition of "human resources reserve" in an educational organization. The author emphasizes that the modern understanding of the human resources reserve in an educational organization is related not only to solving current personnel issues, but also to the long-term development of the institution itself. In the context of constant changes in the education system, increasing requirements for teachers' professionalism, updating educational standards, and strengthening the role of in-school methodological work, it becomes clear that the effective functioning of an educational organization is impossible without the purposeful development of internal human resources. This is why the personnel reserve is increasingly being viewed as one of the key tools for sustainable development, allowing not only to respond to personnel changes, but also to prepare employees for new professional roles in advance. In this context, it is not the fact of an employee's inclusion in the reserve that is particularly significant, but rather the organization of systematic work on their professional development and competencies.

Keywords

personnel reserve, educational organization, educational practice, management, reservist, professional environment of an educational institution.

The research was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic «Development of a system of multilevel training of the personnel reserve for the regional education system» (Scientific topic code assigned by the founder: OTGE-2026-0012).

References

1. Agisheva E.S. The personnel management system in an educational institution // Bulletin of Science. 2024. Vol. 4. № 6 (75). pp. 756-763.
2. Bazarov T.Yu. Psychology of personnel management: a textbook for secondary vocational education. 2nd ed., rev. and enl. Moscow: Yurait, 2023. 382 p.
3. Ganaeva E.A., Tavstukha O.G., Tarasenko P.O. A model for training a talent pool of heads of educational organizations // Orenburg State University Bulletin. 2025. № 3 (247). pp. 64-73.
4. Kashtanova E.V., Bir E.V. Organizing the training process for the talent pool // Personnel and Intellectual Resources Management in Russia. 2024. № 2 (71). pp. 88-92.
5. Lanina S.Yu. Features of talent pool formation in institutions of secondary vocational education // Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. № 84-3. pp. 290-292.

6. Makarenko E.A., Petronyuk I.S., Samorukov D.V., Samorukov V.I. Teacher motivation in education quality management // Economics and Management: Problems, Solutions. 2025. Vol. 9. № 4 (157). pp. 200-206.

7. Mitina L.M. Professional and personal development of the teacher: diagnostics, technologies, programs: a textbook for universities. 2nd ed., enl. Moscow: Yurait, 2026. 430 p.

8. Mitrofanova E.A., Konovalova V.G., Belova O.L. The competency-based approach in personnel management: a study and practice guide. Ed. by A.Ya. Kibanov. Moscow: Avenue, 2012. 72 p.

9. Mishina A.P., Kochetkova T.V. Organization of methodological work and preparation of school documentation in the implementation of the Federal State Educational Standard for Primary General Education: methodological recommendations. Moscow: Russian Word, 2014. 121 p.

10. Rezanovich I.V. Multilevel training of the talent pool for educational organizations // Scientific Support of the System of Advanced Training. 2023. № 4 (57). pp. 5-14.

11. Salchak A.E., Maryukhina V.V. The role of personality in personnel management in the field of education // The World of Science, Culture and Education. 2023. № 2 (99). pp. 33-35.

12. Sedov G.P. Modern approaches to project management in higher education organizations // Manager. 2023. № 2 (104). pp. 137-148.

13. Smyshlyaeva L.G., Evarovich S.A., Tatarinova L.N., Osadcheva S.A. Forming the management talent pool of the education system at the regional level: concepts of renewal // Vocational Education and the Labour Market. 2025. Vol. 13. № 3 (62). pp. 111-126.

14. Fedina L.V. Fundamentals of pedagogical mastery: psychological and pedagogical support of primary education: a textbook. 3rd ed., ster. Moscow: Yurait, 2025. 128 p.

15. Khazieva L.I., Lutfullin Yu.R. Technologies for supporting the personnel management system in the field of education // Scientific Leader. 2024. № 44 (194). pp. 52-55.

16. Yavorsky O.O. Training of a talent pool in the educational cluster of the gas industry on the basis of the principle of continuity: cand. sci. (pedagogy) dis. Kazan, 2019. 275 p.

Роль строительных норм и стандартов в формировании комфортной и безопасной образовательной среды

Юлия Сергеевна Капитонова
Кандидат экономических наук, доцент
Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет
Москва, Россия
k9154940653@yandex.ru
ORCID 0000-0002-2601-8095

Поступила в редакцию 03.04.2026
Принята 25.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 69.0
DOI 10.25726/u0323-8332-1019-b
EDN JVTNCR
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье глубоко анализируется трансформирующая роль строительных норм и стандартов в создании образовательных пространств, способных активно участвовать в педагогическом процессе посредством оптимизации их пространственных, эргономических и микроклиматических характеристик, напрямую воздействующих на когнитивные способности, эмоциональное благополучие и учебную мотивацию обучающихся. Прослеживается историческая эволюция нормативной базы, обусловленная сменой педагогических парадигм, переходом к гибким формам организации обучения с акцентом на проектную деятельность, групповую работу и индивидуальные траектории, а также интеграцией принципов инклюзии, цифровизации и повышения энергоэффективности зданий. Подчеркивается комплексный характер обеспечения безопасности, включающий не только противопожарные и антитеррористические аспекты, но и акустический комфорт, параметры освещения, воздухообмена, физико-химические свойства материалов, поскольку отклонения в этих сферах провоцируют хронические заболевания, снижение академической успеваемости и негативное восприятие образовательного процесса. Сопоставление объектов различных периодов строительства демонстрирует прогрессивное увеличение средней площади учебных помещений на 29,2% и рекреационных зон на 75,3% в современных зданиях, сопровождающееся, однако, превышением нормативной глубины помещений, что требует корректировки подходов к естественному освещению для предотвращения зрительного утомления. Комплексная оценка параметров физической среды выявляет критические несоответствия, в частности среднюю концентрацию углекислого газа на уровне 1617 ppm при пределе 1400 ppm, пониженную относительную влажность, превышение уровня шума до 47,3 дБА и коэффициента пульсации освещения, негативно коррелирующие с когнитивной продуктивностью, концентрацией внимания и общим состоянием здоровья. Корреляционный анализ субъективных оценок комфорта, полученных от участников образовательного процесса, устанавливает иерархию влияния факторов, где качество воздушной среды и акустические характеристики проявляют наибольшую значимость для общей удовлетворенности пространством, в то время как пространственная обеспеченность на одного обучающегося положительно связана со снижением утомляемости. Выявляется высокая частота нарушений требований к доступности для маломобильных групп населения, составляющая 72,6% обследованных объектов, наряду с проблемами в санитарно-эпидемиологической сфере, микроклимате и освещении, что подчеркивает необходимость совершенствования механизмов контроля, экспертизы проектной документации и гармонизации

национальных стандартов с международными практиками. Обобщение результатов позволяет рассматривать нормативно-техническую документацию как связующее звено между гуманистическими педагогическими идеалами и их материальной реализацией, обеспечивающее воспроизводимость комфортных условий на протяжении всего жизненного цикла образовательных объектов и требующее координированных усилий педагогического, архитектурного, санитарного и инженерно-технического сообществ для приоритетного развития систем вентиляции, акустической оптимизации и инклюзивных решений, что в перспективе существенно повысит эффективность образовательной инфраструктуры в соответствии с актуальными социальными и технологическими вызовами.

Ключевые слова

строительные нормы, образовательная среда, микроклимат, акустический комфорт, инклюзивность.

Введение

Проектирование и эксплуатация объектов образовательной инфраструктуры представляет собой сложный междисциплинарный процесс, в котором пересекаются интересы педагогической науки, архитектуры, санитарно-гигиенических служб и инженерно-технических специалистов. Современное понимание образовательного пространства выходит далеко за рамки утилитарного подхода, согласно которому школа или учреждение дополнительного образования воспринимались исключительно как место передачи знаний. Сегодня здание образовательной организации рассматривается как полноценный участник педагогического процесса, чьи пространственные, эргономические и микроклиматические характеристики напрямую влияют на когнитивные способности обучающихся, их эмоциональное состояние и уровень учебной мотивации (Стрельникова, 2021). Именно поэтому строительные нормы и стандарты, регламентирующие параметры таких объектов, приобретают особую значимость в контексте общей государственной политики в сфере образования (Яккинд, 2013).

Нормативная база, определяющая требования к зданиям образовательных учреждений, формировалась на протяжении многих десятилетий и претерпела существенную трансформацию под влиянием изменений в педагогических парадигмах, санитарно-эпидемиологических требованиях, а также технологических возможностях строительной отрасли. Переход от традиционной классно-урочной системы к более гибким формам организации учебного процесса, включающим проектную деятельность, групповую работу и индивидуальные траектории обучения, потребовал пересмотра самих принципов проектирования учебных помещений (Бакаева, Черняева, 2020). Исследование 153 классов в 27 школах показало, что освещенность, температура, качество воздуха, возможность персонализации, гибкость, сложность и цвет учебного пространства вместе связаны с 16% вариативности учебного прогресса школьников (Barrett, 2015). Эти процессы отражают глубинные сдвиги в понимании того, какой должна быть школа XXI века.

Особое место в системе нормативного регулирования занимают вопросы безопасности образовательной среды, которые имеют комплексный характер и охватывают не только противопожарные требования или антитеррористическую защищённость, но и такие аспекты, как акустический комфорт, качество освещения, параметры воздухообмена и физико-химические характеристики используемых строительных материалов (Прасолова, 2012). Недооценка любого из перечисленных факторов способна нивелировать усилия педагогов и администрации учреждения по созданию благоприятных условий для обучения и воспитания. Исследования показывают, что некорректно спроектированное или недобросовестно возведённое здание школы становится источником хронических заболеваний обучающихся, снижает их успеваемость и формирует негативное отношение к образовательному процессу в целом (Непрерывное архитектурно-строительное образование, 2005). В связи с этим строительные стандарты следует рассматривать не как формальный набор технических предписаний, а как важнейший инструмент педагогического воздействия.

Современная концепция комфортной образовательной среды опирается на принципы гуманистической педагогики и предполагает создание условий, в которых каждый ребёнок, независимо

от его индивидуальных особенностей, способен реализовать свой потенциал. Реализация данной концепции невозможна без системного подхода к нормированию всех аспектов организации школьного пространства – от генерального плана земельного участка до цветового решения интерьеров учебных кабинетов (Кузина, 2019). Именно нормативно-техническая документация выступает тем звеном, которое связывает абстрактные педагогические идеалы с конкретными параметрами материального воплощения образовательной среды, обеспечивая их воспроизводимость и контролируемость на всех этапах жизненного цикла объекта (Воловик, 2014). Подобный подход согласуется с общемировыми тенденциями развития образовательной инфраструктуры и находит отражение в международных стандартах, разработанных под эгидой профильных организаций.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу работы составил комплексный анализ нормативно-правовой базы Российской Федерации, регулирующей вопросы проектирования, строительства и эксплуатации зданий образовательных организаций, в сочетании с обобщением эмпирических данных, полученных в ходе обследования объектов образовательной инфраструктуры. Исследование базируется на принципах системного и сравнительно-исторического подхода, что позволяет рассматривать эволюцию строительных норм как отражение изменений педагогических концепций и социальных запросов (Каптерев, 2007). В качестве первичных источников использовались тексты действующих сводов правил, санитарно-эпидемиологических правил и нормативов, а также технические регламенты, относящиеся к сфере образовательного строительства.

Эмпирическую базу составили результаты обследования 64 образовательных учреждений, расположенных в городских и сельских поселениях семи субъектов Российской Федерации, проведенного в период с 2019 по 2023 год. В выборку вошли здания различной типологии: общеобразовательные школы, гимназии, лицеи, учреждения дополнительного образования детей и объекты среднего профессионального образования. Среди обследованных зданий 27 объектов были построены по типовым проектам советского периода, 19 – по индивидуальным проектам 1990-2010-х годов, 18 – по современным проектам, реализованным после 2015 года. Такой временной и типологический диапазон обеспечил репрезентативность полученных данных и позволил выявить закономерности, связанные с применением различных редакций нормативных документов.

При обработке результатов применялись методы статистического анализа, в том числе расчет средних значений с оценкой стандартного отклонения, корреляционный анализ связи между показателями физической среды и субъективными оценками комфортности, а также методы контент-анализа при изучении нормативной документации. Социологический компонент исследования включал анкетирование 1247 обучающихся и 318 педагогических работников, что позволило дополнить объективные измерения параметров среды данными о ее восприятии непосредственными пользователями (Солодова, 2025). Общее количество проанализированных научных публикаций и нормативных источников составило свыше 180 единиц, из которых 15 наиболее значимых легли в основу теоретических обобщений настоящего исследования.

Результаты и обсуждение

Анализ эффективности действующих строительных норм в контексте формирования комфортной образовательной среды требует рассмотрения нескольких ключевых групп параметров, каждая из которых имеет самостоятельное значение и одновременно взаимодействует с остальными. Первоочередное внимание следует уделить характеристикам, связанным с площадными и объемно-планировочными решениями учебных помещений, поскольку именно они определяют принципиальные возможности организации педагогического процесса в том или ином его варианте. Недостаточная площадь учебного кабинета исключает возможность использования гибкой расстановки мебели, а низкие потолки создают предпосылки для ухудшения микроклимата даже при наличии штатных систем вентиляции (Викторова, 2011). Сравнительное изучение соответствующих показателей в зданиях разных

периодов постройки позволяет судить о том, насколько последовательно развивалась отечественная нормативная база в этом направлении (табл. 1).

Таблица 1. Сопоставление объемно-планировочных параметров учебных помещений в зданиях разных периодов постройки

Параметр	Здания 1960-1980-х гг.	Здания 1990-2010-х гг.	Здания после 2015 г.	Норматив СП 251.1325800.2016
Средняя площадь классной комнаты, м²	48,3	54,7	62,4	не менее 2,5 м²/уч.
Высота помещений до потолка, м	3,12	3,28	3,47	не менее 3,0
Глубина помещения, м	6,18	6,42	6,73	не более 6,3
Доля помещений с односторонним освещением, %	87,4	71,6	43,8	-
Площадь рекреаций на учащегося, м²	0,73	0,94	1,28	не менее 0,6

Зафиксированные значения свидетельствуют о последовательном росте пространственной обеспеченности учебного процесса: средняя площадь классной комнаты увеличилась на 29,2% за рассматриваемый период, что соответствует общему тренду на индивидуализацию образования и переход к активным формам обучения. Особого внимания заслуживает показатель глубины помещения, превышение которого в ряде зданий советского периода (6,18 м против нормативного предела 6,3 м) находится в пределах допуска, тогда как в современных зданиях отмечается выход за пределы рекомендованного значения (6,73 м), что свидетельствует о возникновении новых проблем, связанных с попыткой совместить увеличенную площадь помещения с сохранением естественного светового режима. Данное наблюдение указывает на необходимость корректировки соответствующих разделов нормативной документации с учетом изменившейся практики проектирования (Мингареева, 2021).

Существенное сокращение доли помещений с односторонним освещением – с 87,4% в зданиях советского периода до 43,8% в современных объектах – отражает переход к более разнообразным архитектурно-планировочным решениям, включающим угловые и двусторонние варианты размещения окон. Такое разнообразие положительно сказывается на качестве светового режима и, как следствие, на зрительном утомлении обучающихся. Вместе с тем рост показателя площади рекреаций почти на 75,3% говорит о пересмотре представлений о роли внеурочных пространств в образовательном процессе, которые все чаще рассматриваются не как транзитные зоны, а как площадки для неформального общения и самостоятельной работы.

Второй блок параметров, имеющих принципиальное значение для комфортности образовательной среды, связан с характеристиками физической среды обитания – микроклиматом, освещением, акустикой. Эти параметры, в отличие от объемно-планировочных решений, могут корректироваться в процессе эксплуатации здания, однако их исходные значения, заложенные при проектировании, определяют потенциал и стоимость последующих улучшений. Комплексное измерение соответствующих показателей, проведенное в ходе обследования, позволяет оценить реальное состояние образовательной инфраструктуры в сопоставлении с нормативными требованиями (Полянцева, 2023).

Таблица 2. Фактические значения параметров физической среды в обследованных образовательных учреждениях

Показатель	Минимальное значение	Среднее значение	Максимальное значение	Нормативное требование
Температура воздуха в учебных помещениях, °C	17,3	21,4	25,8	18-24
Относительная влажность воздуха, %	23,7	38,6	61,4	40-60
Концентрация CO_2 к концу урока, ppm	843	1617	2934	не более 1400
Освещенность рабочих поверхностей, лк	214	372	586	не менее 300
Уровень шума в классе, дБА	32,8	47,3	63,9	не более 40
Коэффициент пульсации освещения, %	4,7	11,3	23,6	не более 10

Рассмотрение полученных значений обнаруживает существенные отклонения от нормативных требований по ряду ключевых показателей. Наиболее острая ситуация складывается с концентрацией углекислого газа, средняя величина которого (1617 ppm) превышает допустимый предел на 15,5%, а максимальные значения достигают более чем двукратного превышения норматива. Этот факт имеет прямое отношение к когнитивной продуктивности обучающихся, поскольку, согласно многочисленным исследованиям, концентрация CO_2 свыше 1500 ppm приводит к снижению скорости принятия решений и ухудшению концентрации внимания. Выявленная проблема не может быть решена исключительно методами эксплуатации и требует системного пересмотра подходов к проектированию систем вентиляции в образовательных зданиях (Генералов, 2015).

Показатель относительной влажности воздуха демонстрирует значительный разброс значений – от критически низких 23,7% в отопительный период до верхней границы нормы в летний сезон. Средневзвешенное значение 38,6% находится ниже нормативного минимума, что создает предпосылки для повышенной заболеваемости респираторными инфекциями и ухудшает состояние слизистых оболочек обучающихся. Акустические параметры также вызывают серьезную озабоченность: средний уровень шума превышает норматив на 18,3%, а в отдельных помещениях регистрируется почти двукратное превышение допустимых значений. Последнее обстоятельство связано как с недостаточным качеством звукопоглощающих материалов в отделке помещений, так и с неудачным размещением учебных классов относительно источников шума – спортивных залов, столовых, мастерских.

Коэффициент пульсации освещения, характеризующий качество искусственного освещения с точки зрения зрительного утомления, также выходит за пределы норматива в среднем по выборке (11,3% против допустимых 10%). Данный показатель особенно важен при длительной работе обучающихся с текстом, особенно в зимний период, когда роль искусственного освещения возрастает. Проблема усугубляется массовым переходом на светодиодные источники света, качество драйверов которых не всегда соответствует требованиям к стабильности светового потока (Бакаева, 2020).

Третьим аспектом, заслуживающим самостоятельного рассмотрения, является взаимосвязь параметров образовательной среды с субъективными оценками ее комфортности со стороны непосредственных участников образовательного процесса. Эта связь имеет нелинейный характер,

поскольку восприятие комфорта определяется не только абсолютными значениями физических параметров, но и их сочетанием, динамикой изменения в течение учебного дня, а также индивидуальными особенностями и ожиданиями человека. Данные социологического компонента исследования позволяют установить закономерности, связывающие объективные измерения с субъективными оценками (табл. 3).

Таблица 3. Взаимосвязь объективных параметров среды с субъективными оценками комфортности (коэффициенты корреляции Спирмена)

Объективный параметр	Общая оценка комфорта	Оценка зрительного комфорта	Оценка акустического комфорта	Утомляемость к концу дня
Площадь помещения на 1 учащегося	0,643	0,287	0,412	-0,534
Концентрация CO_2	-0,718	-0,193	-0,167	0,687
Уровень освещенности	0,382	0,729	0,113	-0,348
Уровень шума	-0,579	-0,082	-0,813	0,627
Коэффициент пульсации освещения	-0,294	-0,548	-0,057	0,473
Температура воздуха	-0,137	-0,068	-0,042	0,218

Полученные коэффициенты корреляции позволяют сделать важные выводы относительно иерархии факторов, определяющих восприятие комфортности образовательной среды. Наиболее сильное отрицательное влияние на общую оценку комфорта оказывает концентрация углекислого газа (коэффициент -0,718), что подтверждает приоритетность решения проблемы воздухообмена в образовательных зданиях. Практически столь же значим уровень шума (коэффициент -0,579), причем его связь со специализированной оценкой акустического комфорта достигает -0,813 – одного из самых высоких значений во всей матрице корреляций. Примечательно, что температура воздуха, которая традиционно рассматривается как важнейший параметр микроклимата, демонстрирует относительно слабую связь с субъективными оценками, что может объясняться как способностью людей к терморегуляции через одежду, так и относительно стабильным соблюдением соответствующих нормативов в обследованных учреждениях (Яхкинд, 2013).

Высокий положительный коэффициент корреляции между площадью помещения на одного учащегося и общей оценкой комфорта (0,643) подтверждает значимость пространственных характеристик для восприятия образовательной среды. Отрицательная корреляция этого же параметра с утомляемостью к концу учебного дня (-0,534) свидетельствует о том, что просторные помещения способствуют снижению общей нагрузки на организм обучающихся. Связь коэффициента пульсации освещения с оценкой зрительного комфорта (-−0,548) и с утомляемостью (0,473) указывает на то, что данный параметр, часто недооцениваемый на этапе проектирования, имеет существенное значение для благополучия участников образовательного процесса.

Четвертое направление анализа связано с оценкой эффективности отдельных нормативных документов в практике проектирования и экспертизы образовательных объектов. Данный аспект особенно важен, поскольку эмпирические данные связывают характеристики учебного пространства — в том числе освещенность, температуру, качество воздуха и гибкость планировки — с учебным прогрессом школьников (Barrett et al., 2015). Сопоставление доли выявляемых несоответствий

различным разделам нормативной документации позволяет определить наиболее проблемные зоны и сформулировать направления совершенствования нормативной базы (табл. 4).

Таблица 4. Распределение выявленных несоответствий нормативным требованиям в обследованных объектах

Раздел нормативных требований	Доля объектов с несоответствиями, %	Средняя степень отклонения, %	Стоимость устранения (у.е./м²)
Требования пожарной безопасности	34,7	12,3	48,6
Санитарно-эпидемиологические требования	63,2	18,7	31,4
Требования к естественному освещению	47,8	23,4	72,8
Требования доступности для МГН	72,6	31,8	87,3
Акустические требования	58,4	27,6	53,7
Требования к микроклимату	68,3	21,4	64,2
Энергоэффективность	41,9	16,8	119,4

Наиболее высокий процент несоответствий характерен для требований доступности для маломобильных групп населения (72,6% объектов), что отражает особенности исторического развития отечественной образовательной инфраструктуры, большая часть которой была построена до введения соответствующих нормативов. Высокая стоимость устранения этих несоответствий (87,3 у.е./м²) делает проблему особенно острой в контексте ограниченных бюджетных возможностей. Санитарно-эпидемиологические требования также часто нарушаются (63,2%), однако средняя стоимость устранения таких несоответствий существенно ниже, что открывает возможности для быстрого улучшения ситуации при относительно скромных инвестициях (Прасолова, 2012).

Требования пожарной безопасности демонстрируют наименьший процент несоответствий (34,7%), что связано с жестким контролем в этой сфере и регулярными проверками со стороны надзорных органов. Вместе с тем средняя степень отклонения от нормативов по этому разделу (12,3%) является наименьшей среди всех рассмотренных категорий, что указывает на относительно поверхностный характер выявляемых нарушений. Напротив, требования доступности для МГН не только нарушаются чаще всего, но и имеют наибольшую среднюю степень отклонения (31,8%), что говорит о системных проблемах в этой сфере.

Обобщение полученных результатов позволяет сформулировать несколько принципиальных положений, характеризующих современное состояние системы строительного нормирования в сфере образования. Нормативная база в целом отвечает требованиям обеспечения базового уровня безопасности и функциональности образовательных зданий, однако ее положения не всегда успевают за изменениями педагогических практик и технологических возможностей. Существующий разрыв между декларируемыми нормативами и фактическим состоянием образовательной инфраструктуры свидетельствует о необходимости усиления механизмов контроля на этапах проектирования, строительства и эксплуатации объектов.

Взаимосвязь объективных параметров физической среды с субъективными оценками ее комфортности со стороны обучающихся и педагогов имеет сложный, нелинейный характер. Наиболее значимыми факторами формирования благоприятного восприятия образовательного пространства оказываются качество воздушной среды, акустические характеристики помещений и их

пространственные параметры. Это обстоятельство указывает на необходимость пересмотра приоритетов при распределении ресурсов, направляемых на модернизацию существующей инфраструктуры и создание новых объектов. Инвестиции в системы вентиляции и акустическую обработку помещений способны обеспечить непропорционально высокий прирост качества образовательной среды по сравнению с вложениями в другие направления.

Эффективность строительных норм как инструмента формирования комфортной и безопасной образовательной среды определяется не только содержанием самих нормативных документов, но и практикой их применения, системой подготовки специалистов, качеством экспертизы проектной документации и последующего авторского и технического надзора за строительством. Комплексность этой системы требует координации усилий органов управления образованием, строительного надзора, санитарно-эпидемиологических служб и профессиональных сообществ архитекторов и инженеров.

Заключение

Проведенное исследование подтверждает фундаментальную роль строительных норм и стандартов в формировании образовательной среды, отвечающей современным требованиям комфорта и безопасности. Установленное в ходе обследования 64 образовательных учреждений превышение концентрации углекислого газа в учебных помещениях (в среднем 1617 ppm при нормативе 1400 ppm), уровня шума (47,3 дБА против 40 дБА) и коэффициента пульсации освещения (11,3% против 10%) свидетельствует о наличии системных проблем, требующих незамедлительного решения. Выявленные отклонения не могут рассматриваться как случайные – они отражают структурные недостатки как самой нормативной базы, так и механизмов ее применения в проектной и строительной практике.

Существенный рост пространственных параметров учебных помещений в зданиях, построенных после 2015 года, по сравнению с более ранними периодами (увеличение средней площади классной комнаты на 29,2%, рост площади рекреаций на 75,3%) демонстрирует позитивную динамику развития образовательной инфраструктуры. Вместе с тем параллельное увеличение глубины помещений до 6,73 м при нормативном пределе 6,3 м свидетельствует о возникновении новых вызовов, связанных с попытками совместить расширение пространства с соблюдением требований к естественному освещению. Эта ситуация иллюстрирует общую закономерность, согласно которой прогресс в одной сфере архитектурно-планировочных решений часто порождает новые проблемы в смежных областях, требующие корректировки нормативной базы.

Анализ субъективных оценок комфортности образовательной среды, полученных в ходе анкетирования 1247 обучающихся и 318 педагогических работников, позволил установить иерархию факторов, определяющих восприятие пространства учебных заведений. Наибольшее влияние на общую оценку комфорта оказывают качество воздушной среды (коэффициент корреляции -0,718 для концентрации CO_2), акустические характеристики помещений (-0,579 для уровня шума) и их пространственные параметры (0,643 для площади на одного учащегося). Полученные данные обосновывают необходимость приоритетного направления ресурсов на модернизацию систем вентиляции и акустической обработки образовательных зданий, что обеспечит максимальный эффект в пересчете на единицу вложенных средств.

Высокая доля несоответствий требованиям доступности для маломобильных групп населения (72,6% обследованных объектов) указывает на сохраняющееся отставание отечественной образовательной инфраструктуры от стандартов инклюзивного образования. Решение этой проблемы требует не только значительных финансовых вложений (средняя стоимость устранения несоответствий составляет 87,3 у.е./м²), но и системного пересмотра подходов к реконструкции существующих зданий, включая разработку типовых решений для различных категорий объектов. Комплексный характер выявленных проблем обуславливает необходимость координации усилий всех субъектов, участвующих в проектировании, строительстве, эксплуатации и контроле за состоянием образовательных учреждений.

Результаты исследования могут использоваться для обоснования направлений совершенствования нормативно-технической документации в сфере образовательного строительства, разработки региональных программ модернизации инфраструктуры, а также при подготовке специалистов в области архитектуры образовательных зданий. Полученные количественные данные о взаимосвязи параметров физической среды с субъективным восприятием комфорта представляют интерес для разработчиков методик оценки качества образовательной среды и могут быть положены в основу создания интегральных показателей, пригодных для массового применения в практике управления образовательными организациями. Достижение устойчивого улучшения качества образовательной инфраструктуры возможно только при условии системной работы, объединяющей усилия государственных органов, профессионального сообщества, педагогов и самих обучающихся как конечных пользователей создаваемых пространств.

Список литературы

1. Бакаева Н. В., Черняева И. В. К задачам нормирования комфортности и безопасности среды жизнедеятельности города // Строительство и реконструкция. 2020. № 1 (87). С. 101-112.
2. Викторова Л.А. Обеспечение безопасности и комфортности среды жизнедеятельности в строительных нормах // Архитектура и строительство России. 2011. № 12. С. 28-39.
3. Воловик М.В. Внедрение профстандартов – залог повышения безопасности и качества строительства // Транспортное строительство. 2014. № 1. С. 8-9.
4. Генералов В.П., Генералова Е.М. Проблемы классификации комфортной жилой среды при создании современной городской застройки // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 5 (180). С. 128-131.
5. Каптерев К.В., Харкина Н.Ю. Противоречия между современными требованиями к учреждениям образования и нормами проектирования и строительства // Промышленное и гражданское строительство. 2007. № 5. С. 20-22.
6. Кузина Н.Н. Создание комфортной безопасной образовательной среды школы // Академия профессионального образования. 2019. № 5 (84). С. 44-48.
7. Мингареева Р.Р. Развитие нормативных требований к зданиям дошкольных образовательных организаций // Архитектура и дизайн. 2021. № 1. С. 9-19.
8. Непрерывное архитектурно-строительное образование как фактор обеспечения качества среды жизнедеятельности // Строительные материалы. 2005. № 7. С. 40-42.
9. Полянцева Е.Р. Формирование комфортной и безопасной жилой городской среды // Новые идеи нового века: материалы международной научной конференции ФАД ТОГУ. 2023. Т. 2. С. 195-200.
10. Прасолова О.В., Губарева Л.И. Показатели роста и развития как маркеры безопасности среды для учащихся инновационных образовательных учреждений // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 1 (19). С. 40-42.
11. Солодова А.Ю. Проектирование общеобразовательных организаций в условиях перехода на параметрический метод нормирования // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. 2025. № 3 (66). С. 49-57.
12. Стрельникова Е.Ю. Нормы проектирования первых российских школ в историческом контексте // Архитектурное наследство. 2021. № 75. С. 126-135.
13. Яхкинд С.И. Помещения для вариативных форм дошкольного образования в первых этажах жилых домов массового строительства // Градостроительство. 2013. № 6 (28). С. 18-21.
14. Barrett P., Davies F., Zhang Y., Barrett L. The impact of classroom design on pupils' learning: final results of a holistic, multi-level analysis // Building and Environment. 2015. Vol. 89. pp. 118-133.

The role of building norms and standards in the formation of a comfortable and safe educational environment

Yulia S. Kapitonova
Ph.D. in Economics, Associate Professor
National Research Moscow State University of Civil Engineering
Moscow, Russia
k9154940653@yandex.ru
ORCID 0000-0002-2601-8095

Received 25.03.2026
Accepted 03.05.2026
Published 15.06.2026

UDC 69.0
DOI 10.25726/u0323-8332-1019-b
EDN JVTNCR
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The scientific article provides an in-depth analysis of the transformative role of building norms and standards in creating educational spaces capable of actively participating in the pedagogical process by optimizing their spatial, ergonomic, and microclimatic characteristics, which directly influence students' cognitive abilities, emotional well-being, and learning motivation. The historical evolution of the regulatory framework is traced, conditioned by shifts in pedagogical paradigms, the transition to flexible forms of learning organization emphasizing project-based activities, group work, and individual learning trajectories, as well as the integration of inclusion, digitalization, and building energy-efficiency principles. The comprehensive nature of safety provision is emphasized, encompassing not only fire-protection and anti-terrorism aspects but also acoustic comfort, lighting parameters, air exchange, and the physical and chemical properties of materials, since deviations in these areas provoke chronic diseases, reduced academic performance, and negative perceptions of the educational process. Comparison of facilities from different construction periods demonstrates a progressive increase in the average area of teaching rooms by 29,2% and recreational zones by 75,3% in contemporary buildings; this is accompanied, however, by the exceeding of normative room depths, which necessitates adjustments to natural lighting approaches in order to prevent visual fatigue. Comprehensive assessment of physical environment parameters reveals critical non-compliances, particularly an average carbon dioxide concentration of 1617 ppm against a limit of 1400 ppm, lowered relative humidity, noise levels reaching 47.3 dBA, and elevated lighting pulsation coefficients. These factors negatively correlate with cognitive productivity, attention span, and overall health status. Correlation analysis of subjective comfort evaluations obtained from participants in the educational process establishes a hierarchy of factor influence in which air quality and acoustic characteristics demonstrate the greatest significance for overall spatial satisfaction, whereas spatial provision per student is positively associated with reduced fatigue. A high frequency of violations of accessibility requirements for people with limited mobility (72,6% of the surveyed facilities) is identified, alongside problems in the sanitary-epidemiological domain, microclimate, and lighting. This underscores the necessity of improving control mechanisms, design documentation review processes, and the harmonization of national standards with international practices. Generalization of the findings permits viewing normative-technical documentation as the linking element between humanistic pedagogical ideals and their material realization. It ensures the reproducible creation of comfortable conditions throughout the entire life cycle of educational facilities and requires coordinated efforts by pedagogical, architectural, sanitary, and engineering communities to prioritize the development of ventilation systems, acoustic optimization, and inclusive design

solutions. In the long term, these measures will substantially enhance the effectiveness of educational infrastructure in response to current social and technological challenges.

Keywords
building norms, educational environment, microclimate, acoustic comfort, inclusivity.

References

1. Bakaeva N.V., Chernyaeva I.V. On the tasks of standardizing comfort and safety of the urban living environment // Construction and Reconstruction. 2020. № 1 (87). pp. 101-112.
2. Viktorova L.A. Ensuring safety and comfort of the living environment in building norms // Architecture and Construction of Russia. 2011. № 12. pp. 28-39/
3. Volovik M.V. Implementation of professional standards as a guarantee of increasing safety and quality of construction // Transport Construction. 2014. № 1. pp. 8-9.
4. Generalov V.P., Generalova E.M. Problems of classification of comfortable residential environment in the creation of modern urban development // Orenburg State University Bulletin. 2015. № 5 (180). pp. 128-131.
5. Kapterev K.V., Kharkina N.Yu. Contradictions between modern requirements for educational institutions and norms of design and construction // Industrial and Civil Construction. 2007. № 5. pp. 20-22.
6. Kuzina N.N. Creation of a comfortable safe school educational environment // Academy of Professional Education. 2019. № 5 (84).pp. 44-48.
7. Mingareeva R.R. Development of regulatory requirements for buildings of preschool educational organizations // Architecture and Design. 2021. № 1. pp. 9-19.
8. Continuous architectural and construction education as a factor in ensuring the quality of the living environment // Building Materials. 2005. № 7. pp. 40-42.
9. Polyantseva E.R. Formation of a comfortable and safe urban residential environment // New Ideas of the New Century: Materials of the International Scientific Conference FAD TOGU. 2023. Vol. 2. pp. 195-200.
10. Prasolova O.V., Gubareva L.I. Indicators of growth and development as markers of environmental safety for students of innovative educational institutions // Vector of Science of Togliatti State University. 2012. № 1 (19). pp. 40-42.
11. Solodova A.Yu. Design of general education organizations in the context of transition to the parametric standardization method // Academic Bulletin of UralSRIproekt RAASN. 2025. № 3 (66). pp. 49-57.
12. Strelnikova E.Yu. Norms of design of the first Russian schools in historical context // Architectural Heritage. 2021. № 75. pp. 126-135.
13. Yakhkind S.I. Premises for variable forms of preschool education on the first floors of mass-construction residential buildings // Urban Planning. 2013. № 6 (28). pp. 18-21.
14. Barrett P., Davies F., Zhang Y., Barrett L. The impact of classroom design on pupils' learning: final results of a holistic, multi-level analysis // Building and Environment. 2015. Vol. 89. pp. 118-133.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Интернационализация профессорско-преподавательского состава и студенческой аудитории балетных факультетов художественных университетов Китая и ее влияние на трансфер методик и формирование смешанных педагогических практик на рубеже XX и XXI веков

Жоси Лю
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
451112454@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Кунь Ван
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
278710708@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.04.2026
Принята 17.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 378
DOI 10.25726/d7604-0275-5379-h
EDN BDLWHQ
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Процесс интернационализации профессорско-преподавательского состава и студенческой аудитории балетных факультетов художественных университетов Китая на рубеже XX и XXI веков проявился в формировании устойчивой поликультурной образовательной среды, где взаимодействие представителей различных хореографических традиций обусловило возникновение смешанных педагогических практик, характеризующихся сложной адаптацией и рекомбинацией методических элементов в условиях практико-ориентированного и телесно-обусловленного характера балетного обучения. Историческая эволюция от институционализации советской модели в середине прошлого века через период изоляции к активному установлению связей с российскими, западноевропейскими и американскими школами создала основу для интенсивного обмена, выразившегося в росте доли иностранных преподавателей в составе кафедр классического танца с 3,7 до 24,3%, увеличении числа штатных зарубежных специалистов в 8,5 раза, накоплении опыта зарубежных стажировок у 148 китайских педагогов и расширении иностранного студенческого контингента. Распределение влияния демонстрирует преобладание русской вагановской традиции при значительном вкладе английской, американской, французской и датской школ, что привело к неравномерной интеграции компонентов педагогического процесса, сохраняющей доминирование русской школы в структуре экзерсиса у станка и индивидуальной коррекции, в то время как американские подходы усилили акцент на allegro и атлетизме, а английская – на стандартизированной системе оценивания. Динамика учебных программ отражает снижение удельного веса русской методики с 78,3 до 38,6% при одновременном удвоении доли

собственно китайских интегрированных разработок до 20,8%, свидетельствующее о переходе к самостоятельному методическому синтезу, учитывающему физиологические особенности обучающихся, национальные культурные установки и требования современного балетного репертуара. Формирующаяся модель отличается осознанным распределением методических элементов по этапам обучения и компонентам подготовки, обеспечивая подготовку стилистически универсальных исполнителей, что подтверждается ростом конкурсных достижений, увеличением числа призовых мест на международных соревнованиях почти в восемь раз, расширением стилистического диапазона выпускных программ с 1,3 до 3,6 направлений и повышением доли трудоустройства в ведущих зарубежных труппах до 41,2%. В результате интернационализация способствовала становлению многослойной педагогической парадигмы, в которой трансфер технологий опосредуется индивидуальным телесным опытом педагогов и институциональными механизмами, демонстрируя продуктивный потенциал методического плюрализма для развития национальной хореографической школы без утраты профессиональной идентичности и открывая перспективы для осмысления аналогичных процессов в сфере художественного образования.

Ключевые слова

интернационализация, балетное образование, Китай, трансфер методик, смешанные педагогические практики.

Введение

Балетное образование в Китае на протяжении второй половины XX века прошло сложный путь от почти полного заимствования советской модели подготовки артистов до постепенного выстраивания собственной педагогической традиции, которая вбирала в себя элементы различных хореографических школ. Истоки этого процесса восходят к 1950-м годам, когда группа советских педагогов во главе с П.А. Гусевым прибыла в Пекин для организации систематического обучения классическому танцу (Рысакова, 2023). Именно в тот период была заложена институциональная основа, на которой впоследствии формировались балетные факультеты ведущих художественных университетов страны. Однако с разрывом советско-китайских отношений в начале 1960-х годов балетное образование оказалось в состоянии изоляции, что привело к своеобразной консервации методических подходов, усвоенных на раннем этапе. Возобновление международных контактов в конце 1970-х годов открыло принципиально новую страницу: китайские университеты начали выстраивать связи не только с российскими, но и с западноевропейскими и американскими балетными школами, что создало предпосылки для формирования уникальной поликультурной среды в пространстве хореографического образования.

Рубеж XX и XXI веков стал для китайского балетного образования периодом интенсивной интернационализации, которая затронула как преподавательский корпус, так и контингент обучающихся. Пекинская академия танца, Шанхайский театральный университет, факультеты хореографии при Центральной академии драмы и ряде других учреждений стали приглашать зарубежных специалистов на постоянной и краткосрочной основе (Тарасов, 2024). Одновременно усилилась практика направления китайских студентов и молодых преподавателей на стажировки в ведущие балетные академии мира – от Вагановской академии в Санкт-Петербурге до Школы Американского балета в Нью-Йорке и Королевской балетной школы в Лондоне (Лубков, 2021). Встречный поток иностранных студентов, хотя и менее масштабный, также наметился: единичные случаи приезда учащихся из Юго-Восточной Азии и Кореи к концу 1990-х годов переросли в устойчивую тенденцию, подкрепленную государственными стипендиальными программами. Подобная двусторонняя мобильность не могла не сказаться на содержании и методическом оформлении образовательного процесса, порождая ситуацию, в которой педагоги с различным профессиональным бэкграундом были вынуждены искать общий язык в рамках одного учебного плана.

Специфика интернационализации балетных факультетов заключается в том, что хореографическое образование в высшей степени телесно и практико-ориентировано, а потому любой трансфер методик неизбежно преломляется через индивидуальный опыт педагога, его школу,

физиологические особенности обучающихся и культурные установки среды (Чжоу, 2025). В отличие от академических дисциплин, где заимствование может ограничиваться учебными текстами и программами, в балетном классе методика неотделима от личности преподавателя, его пластической манеры, системы ценностей и представлений о художественном идеале. Именно поэтому присутствие зарубежных мастеров на балетном факультете китайского университета порождает не просто аддитивное расширение педагогического репертуара, а сложный процесс взаимной адаптации, в ходе которого исходные методические системы трансформируются и приобретают черты, не свойственные ни одной из материнских традиций (Казарин, 2021). Эта проблематика остается недостаточно исследованной в педагогической науке, несмотря на то что практика смешанных подходов уже давно стала повседневностью для ведущих китайских хореографических вузов.

Целью настоящего исследования является выявление механизмов и результатов интернационализации кадрового и студенческого состава балетных факультетов художественных университетов Китая, а также определение характера и степени влияния этих процессов на формирование смешанных педагогических практик в области классического танца. Научный интерес обусловлен тем, что на протяжении последних двух десятилетий в китайском балетном образовании сложилась ситуация, не имеющая прямых аналогов в мировой практике: ни одна другая национальная система хореографической подготовки не интегрировала столь разнородные методические традиции в условиях столь быстрого институционального роста (Лю, 2023). Осмысление этого опыта значимо как для понимания общих закономерностей трансфера образовательных технологий в сфере искусства, так и для практики проектирования интернациональных образовательных программ в области хореографии. Постановка вопроса предполагает рассмотрение не только количественных параметров мобильности, но и качественных характеристик тех педагогических практик, которые возникают на пересечении различных хореографических школ и культурных контекстов.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составил комплексный подход, сочетающий элементы сравнительно-педагогического анализа, историко-генетического метода и метода кейс-стади. Выбор такой методологической рамки обусловлен многоаспектным характером изучаемого феномена: интернационализация балетных факультетов затрагивает одновременно институциональный, кадровый, содержательный и культурно-ценностный уровни образовательного процесса (Ло, 2021). Историко-генетический метод позволил проследить эволюцию международных контактов китайских хореографических вузов от начального этапа заимствования советской модели до современного состояния поликультурного взаимодействия. Сравнительно-педагогический анализ был направлен на сопоставление методических подходов, применяемых педагогами различных хореографических школ в условиях единого образовательного пространства.

Эмпирическую базу исследования составили материалы, собранные за период с 1995 по 2020 год. В качестве основных источников были использованы учебные планы и программные документы балетных факультетов Пекинской академии танца и Шанхайского театрального университета, отчеты о международном сотрудничестве данных учреждений, статистические данные о составе преподавательского корпуса и контингенте обучающихся. Были проанализированы 87 источников на китайском, русском и английском языках, включая монографии, диссертационные исследования, статьи в рецензируемых журналах и официальные документы образовательных учреждений (Борзова, 2024). Дополнительным материалом послужили опубликованные интервью с ведущими педагогами и руководителями балетных подразделений, а также видеозаписи открытых уроков и мастер-классов, проводившихся зарубежными специалистами на площадках китайских университетов.

Для количественной оценки параметров интернационализации была разработана система показателей, включающая долю иностранных преподавателей в штатном и внештатном составе, количество международных программ обмена, численность иностранных студентов, число стажировок китайских преподавателей за рубежом, а также частоту проведения международных мастер-классов и семинаров (Зубрилин, 2021). Качественный анализ смешанных педагогических практик основывался на

категориальной сетке, разработанной с опорой на типологию хореографических методик, предложенную в работах ряда исследователей балетной педагогики. Ограничением исследования является сфокусированность преимущественно на двух крупнейших образовательных центрах, что при всей их репрезентативности не исчерпывает всего многообразия китайского балетного образования.

Результаты и обсуждение

Процесс интернационализации балетных факультетов художественных университетов Китая разворачивался в контексте масштабных реформ высшего образования, инициированных государством в последнем десятилетии XX века. Политика «открытых дверей», сформулированная еще Дэн Сяопином и получившая новый импульс в 1990-е годы, затронула в том числе и сферу художественного образования, где международные связи традиционно рассматривались как инструмент модернизации и повышения качества подготовки (Чэнь, 2025). Балетные факультеты оказались в особом положении: классический танец как вид искусства по своей природе интернационален, и представление о «национальной школе» в балете всегда существовало в диалоге с другими традициями. Для китайских вузов это означало, что интернационализация не воспринималась как нечто внешнее и чуждое, а скорее как возвращение к нормальному состоянию после десятилетий относительной замкнутости.

Вместе с тем характер и интенсивность международных контактов существенно варьировались в зависимости от конкретного учреждения, периода и направления сотрудничества. В первые годы после возобновления активных международных связей основное внимание было сосредоточено на восстановлении контактов с российскими балетными школами, которые воспринимались как естественные партнеры в силу общей истории (Дагбаева, 2025). Однако уже к середине 1990-х годов палитра международных связей значительно расширилась, и на балетных факультетах появились преподаватели, представляющие английскую, французскую, датскую и американскую традиции классического танца. Это расширение не было стихийным – оно отражало сознательную стратегию руководства ведущих вузов, направленную на создание условий для сравнительного освоения различных методических систем.

Динамика изменений в кадровом составе и контингенте обучающихся может быть прослежена на основании количественных данных, характеризующих присутствие иностранных специалистов и студентов на балетных факультетах двух крупнейших образовательных центров страны (табл. 1).

Таблица 1. Динамика присутствия иностранных преподавателей и студентов на балетных факультетах Пекинской академии танца и Шанхайского театрального университета (1995-2020)

Показатель	1995	2000	2005	2010	2015	2020
Иностранные преподаватели (штатные), чел.	2	5	8	11	14	17
Иностранные преподаватели (приглашенные на краткосрочной основе), чел./год	4	9	17	26	38	31
Доля иностранных преподавателей в общем составе кафедр классического танца, %	3,7	8,2	13,6	18,4	22,1	24,3

Иностранные студенты балетных факультетов, чел.	1	4	11	23	37	42
Китайские преподаватели, прошедшие стажировку за рубежом (накопительный итог), чел.	12	29	54	83	119	148
Количество международных мастер-классов и семинаров в год	3	7	14	21	33	28

Представленные данные свидетельствуют о устойчивом наращивании международного присутствия на протяжении всего рассматриваемого периода. Число штатных иностранных преподавателей выросло в 8,5 раза за двадцать пять лет, при этом темпы роста были наиболее высокими в период с 2000 по 2010 год, когда среднегодовой прирост составлял около 0,6 человека. К 2020 году доля зарубежных специалистов в составе кафедр классического танца достигла почти четверти от общего числа, что является исключительно высоким показателем для национальной системы хореографического образования любой страны. Примечательно, что количество приглашенных на краткосрочной основе преподавателей после пикового значения в 2015 году несколько снизилось к 2020 году, что, по-видимому, связано как с эпидемиологическими ограничениями, так и с переходом части ранее приглашаемых специалистов на постоянные контракты.

Динамика стажировок китайских преподавателей за рубежом демонстрирует накопительный эффект: к 2020 году 148 педагогов прошли обучение в зарубежных балетных школах, что означает, что значительная часть действующего профессорско-преподавательского состава имеет непосредственный опыт погружения в иные методические традиции. Соотношение между количеством стажировавшихся и общим числом преподавателей свидетельствует о том, что к концу рассматриваемого периода практически каждый педагог балетного факультета либо являлся иностранным специалистом, либо имел опыт зарубежной стажировки. Этот факт принципиально важен для понимания механизмов формирования смешанных педагогических практик: перенос методических приемов осуществлялся не только через прямое присутствие зарубежных мастеров, но и через трансформированный опыт китайских преподавателей, прошедших подготовку в различных школах.

Рост числа иностранных студентов, хотя и менее впечатляющий в абсолютных цифрах, также заслуживает внимания. Увеличение с единичного присутствия в 1995 году до 42 человек в 2020 году означает формирование устойчивого иностранного контингента, способного оказывать влияние на атмосферу и организацию учебного процесса (Ван, 2022). Основную массу иностранных студентов составляли представители Республики Корея, Японии, стран Юго-Восточной Азии, однако к 2010-м годам появились единичные случаи обучения студентов из европейских стран и США, что свидетельствует о растущем международном признании китайского балетного образования.

Географическая и школьная принадлежность зарубежных педагогов, работавших на балетных факультетах, является ключевым параметром, определяющим характер методического трансфера. Распределение иностранных преподавателей по представляемым хореографическим традициям позволяет оценить степень разнообразия тех методических влияний, которым подвергалось китайское балетное образование (табл. 2).

Таблица 2. Распределение иностранных преподавателей балетных факультетов по хореографическим школам (штатные и приглашенные, суммарно за 1995-2020 гг.)

Хореографическая школа / традиция	Количество преподавателей, чел.	Доля от общего числа иностранных преподавателей, %	Средняя продолжительность работы, мес.
Русская (Вагановская методика)	47	31,3	18,4
Английская (метод Королевской академии танца)	28	18,7	11,2
Американская (Баланчин, Школа Американского балета)	24	16,0	8,7
Французская (школа Парижской оперы)	19	12,7	9,3
Датская (школа Бурнонвиля)	9	6,0	6,1
Кубинская (школа Алонсо)	7	4,7	7,8
Иные и смешанные	16	10,6	5,4
Всего	150	100,0	11,3

Анализ представленных данных обнаруживает выраженное доминирование русской хореографической традиции, представители которой составили почти треть от общего числа зарубежных педагогов. Это закономерно и отражает историческую глубину российско-китайских связей в области балетного образования, а также тот факт, что для многих китайских вузов именно вагановская методика оставалась основой учебных программ (Го, 2023). Вместе с тем совокупная доля преподавателей, представляющих иные традиции, превышает две трети, что указывает на реальную полиметодичность образовательной среды. Английская и американская школы в сумме обеспечили более трети зарубежного присутствия, причем американские педагоги отличались сравнительно меньшей средней продолжительностью работы, что может свидетельствовать о преобладании формата интенсивных мастер-классов и краткосрочных резиденций.

Средняя продолжительность работы является косвенным индикатором глубины методического влияния. Русские педагоги работали в среднем 18,4 месяца, что почти вдвое превышает аналогичный показатель для американских специалистов. Длительное присутствие позволяет не только передать технические приемы, но и внедрить системный подход к построению урока, логику прогрессии учебного материала, принципы отбора и коррекции. Краткосрочные же визиты, при всей их интенсивности, чаще ведут к точечному заимствованию отдельных элементов – комбинаций, подходов к работе с определенными группами мышц, стилистических нюансов. Категория «иные и смешанные» заслуживает отдельного комментария: в нее вошли педагоги, чей профессиональный путь не может быть однозначно отнесен к какой-либо одной школе – например, артисты, получившие образование в одной традиции, но работавшие в труппах другой стилистической направленности. Присутствие таких специалистов само по себе является катализатором формирования смешанных подходов.

Французская и датская школы, хотя и представлены меньшим числом преподавателей, внесли специфический вклад в методический арсенал китайских балетных факультетов. Датская традиция с ее акцентом на виртуозной работе ног и легкости прыжка оказалась востребованной прежде всего в подготовке мужских классов (Ван, 2024). Кубинская школа, представленная семью педагогами, привнесла свои подходы к работе над выразительностью и динамикой движения, что особенно ценилось в контексте подготовки к международным конкурсам, где кубинская манера исполнения традиционно высоко оценивается.

Формирование смешанных педагогических практик не является простым механическим соединением элементов различных школ. Оно предполагает сложный процесс отбора, адаптации и рекомбинации, в котором ключевую роль играют как институциональные факторы, так и индивидуальные решения конкретных педагогов. Для понимания того, какие именно аспекты педагогической практики подверглись наибольшей трансформации, был проведен экспертный анализ, результаты которого отражают степень интеграции различных методических элементов в повседневную работу балетных факультетов (табл. 3).

Таблица 3. Степень интеграции элементов различных хореографических школ в педагогическую практику балетных факультетов (экспертная оценка, баллы от 1 до 10)

Методический элемент	Русская школа	Английская школа	Американская школа	Французская школа	Интегрированный (смешанный) подход
Структура экзерсиса у станка	8,7	4,2	3,1	3,8	6,4
Построение комбинаций на середине	7,3	5,6	5,9	4,4	7,1
Методика allegro	6,1	4,8	6,7	3,9	6,9
Работа над port de bras и épaulement	7,9	3,7	2,8	6,3	5,8
Система оценивания и аттестации	5,4	7,8	3,6	2,9	6,2
Методика работы с пуантами	7,6	6,1	4,3	5,7	6,8
Подход к индивидуальной коррекции	6,8	5,3	6,2	4,1	7,4
Репертуарная подготовка	5,2	4,7	7,1	5,5	7,6

Распределение экспертных оценок обнаруживает неравномерность влияния различных школ на отдельные компоненты педагогического процесса. В области структуры экзерсиса у станка русская школа сохраняет безусловное доминирование с оценкой 8,7 балла, что значительно превосходит показатели всех остальных традиций. Это объясняется глубоко укорененной практикой построения урока «от станка», которая была заложена еще в 1950-е годы и к настоящему времени стала органической частью китайской балетной педагогики (Xy, 2021). Показатель интегрированного подхода в 6,4 балла по этому параметру свидетельствует о том, что даже в условиях активной интернационализации базовая структура станочного экзерсиса менялась медленнее всего, оставаясь в значительной мере верной русской модели.

Иная картина наблюдается в сфере построения комбинаций на середине зала, где интегрированный подход получил наивысшую из «школьных» оценку – 7,1 балла. Здесь влияние американской школы (5,9) и английской школы (5,6) оказалось сопоставимым с влиянием русской традиции (7,3), что создало почву для активного синтеза. Американский подход к allegro с его акцентом на скорость, чистоту и атлетизм оказался особенно востребованным при подготовке к международным

конкурсам, где эти качества высоко оцениваются, и получил экспертную оценку в 6,7 балла – выше, чем у русской школы (6,1) в этом конкретном компоненте. Интегрированный показатель по allegro (6,9) близок к максимальному «школьному» значению, что указывает на особенно активный синтез в данной области.

Обращает на себя внимание высокий балл английской школы в системе оценивания и аттестации (7,8), что заметно превосходит все остальные традиции. Это связано с тем, что система экзаменов Королевской академии танца, основанная на четких критериях и стандартизированных уровнях, оказалась привлекательной для китайских вузов с их ориентацией на формализованные процедуры контроля качества (Ван, 2022). Французская школа, хотя и занимает относительно скромные позиции по большинству параметров, демонстрирует заметное влияние в области работы над port de bras и épaulement (6,3), что отражает признание высокого уровня стилистической культуры, свойственного парижской традиции.

Интегрированный подход получил наивысшие оценки в области индивидуальной коррекции (7,4) и репертуарной подготовки (7,6). Это принципиально важное наблюдение, поскольку именно эти два компонента в наибольшей степени зависят от конкретной педагогической ситуации и менее поддаются стандартизации. Высокий балл интегрированного подхода в репертуарной подготовке объясняется тем, что современный балетный репертуар сам по себе стилистически неоднороден: студент китайского вуза может в течение одного семестра работать над вариацией из «Баядерки» Петипа, фрагментом баланчинской хореографии и номером в постановке современного китайского хореографа, что требует от педагога владения различными стилистическими регистрами.

Временная динамика смешанных педагогических практик также представляет значительный интерес. Анализ содержания учебных программ позволяет проследить, как менялось соотношение различных методических элементов на протяжении рассматриваемого периода (табл. 4).

Таблица 4. Соотношение методических элементов различных хореографических школ в учебных программах балетных факультетов (% от общего объема программы)

Методический элемент / школа	1995	2002	2009	2016	2020
Русская школа (вагановская методика)	78,3	64,7	51,2	42,8	38,6
Английская школа	4,1	8,3	12,7	14,1	13,9
Американская школа	2,6	6,9	11,4	13,6	14,2
Французская школа	3,2	4,8	6,3	7,2	7,4
Датская и иные европейские школы	1,4	2,1	3,8	4,6	5,1
Собственно китайские разработки (интегрированные методики)	10,4	13,2	14,6	17,7	20,8

Данные наглядно демонстрируют двунаправленный процесс: с одной стороны, доля русской школы неуклонно снижалась – с 78,3% в 1995 году до 38,6% в 2020 году, то есть практически вдвое. С другой стороны, освободившееся методическое пространство заполнялось не какой-либо одной альтернативной системой, а множеством традиций, ни одна из которых не приблизилась к доминированию (Рысакова, 2023). Английская и американская школы к 2020 году достигли примерно равных показателей – около 14% каждая, что свидетельствует о сбалансированности их влияния.

Французская и датская школы, хотя и представлены более скромными долями, демонстрировали устойчивый рост.

Наиболее значимой тенденцией является увеличение доли собственно китайских интегрированных методик с 10,4 до 20,8%. Этот рост вдвое за четверть века отражает процесс кристаллизации нового методического подхода, который не может быть сведен ни к одной из заимствованных традиций. Китайские интегрированные методики формировались на пересечении нескольких факторов: переосмысления усвоенного зарубежного опыта, адаптации к физиологическим особенностям китайских студентов, включения элементов национальной хореографической культуры и реагирования на требования современного балетного театра (Казарин, 2021). Показательно, что темп роста этой категории ускорился после 2009 года, когда критическая масса преподавателей, прошедших зарубежные стажировки, оказалась достаточной для генерирования качественно новых подходов.

Снижение доли русской школы не следует интерпретировать как ее вытеснение – скорее, произошла ее нормализация в ряду других традиций. При 38,6% она по-прежнему остается крупнейшим единичным методическим компонентом, и ее влияние особенно ощутимо в базовых курсах первых лет обучения, тогда как старшие курсы демонстрируют бóльшую методическую эклектичность. Темп снижения замедлился к концу рассматриваемого периода: если между 1995 и 2009 годами среднегодовое снижение составляло около 1,9 процентных пункта, то между 2009 и 2020 годами – около 1,1 процентных пункта, что может свидетельствовать о приближении к равновесному состоянию.

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о том, каким образом интернационализация повлияла на результаты подготовки студентов, измеряемые через их успехи на международных конкурсах и профессиональное трудоустройство. Эти данные позволяют косвенно оценить эффективность смешанных педагогических практик (табл. 5).

Таблица 5. Результативность выпускников балетных факультетов на международных конкурсах и показатели международного трудоустройства

Показатель	1995-2000	2001-2005	2006-2010	2011-2015	2016-2020
Количество призовых мест на крупнейших международных конкурсах	3	7	12	19	23
Количество золотых медалей	0	1	3	6	8
Выпускники, получившие контракты в зарубежных труппах, чел.	4	11	18	27	34
Доля выпускников с контрактами в труппах первой категории, %	25,0	27,3	33,3	37,0	41,2
Среднее количество стилистических направлений в выпускной программе	1,3	1,8	2,4	3,1	3,6

Рост конкурсной результативности на протяжении рассматриваемого периода впечатляет: количество призовых мест увеличилось почти в восемь раз, а число золотых медалей – от нуля до восьми. Безусловно, эта динамика определяется множеством факторов, включая улучшение отбора, расширение доступа к конкурсным площадкам и общий подъем технического уровня. Однако корреляция с интенсификацией международных контактов и диверсификацией методических подходов весьма значительна. Особого внимания заслуживает показатель среднего количества стилистических направлений в выпускной программе: его рост с 1,3 до 3,6 означает, что если в середине 1990-х годов выпускник демонстрировал репертуар преимущественно одной школы, то к концу рассматриваемого периода его программа включала элементы трех-четырех различных стилистических традиций (Ван, 2024).

Увеличение доли выпускников, получивших контракты в труппах первой категории, с 25% до 41,2% также может рассматриваться как свидетельство повышения качества подготовки. Современные балетные труппы мирового уровня предъявляют к артистам требование стилистической универсальности, и выпускники, подготовленные в условиях методического плюрализма, оказываются лучше адаптированы к этим требованиям (Дагбаева, 2025). В абсолютных цифрах рост числа контрактов за рубежом – с четырех до тридцати четырех человек за пятилетний период – свидетельствует о принципиальном изменении статуса китайского балетного образования на международной арене.

Взаимосвязь между количественными показателями интернационализации и результативностью подготовки, разумеется, не является линейной. Корреляционный анализ показал, что наибольшая связь обнаруживается между числом стажировок китайских преподавателей за рубежом и конкурсной результативностью выпускников, тогда как прямое присутствие иностранных педагогов коррелирует сильнее с показателями международного трудоустройства (Тарасов, 2024). Это различие может объясняться тем, что стажировавшиеся за рубежом китайские педагоги, обладая глубоким пониманием и отечественной, и зарубежной систем, способны более эффективно синтезировать методические элементы для достижения конкурсного результата, тогда как непосредственный контакт с иностранными преподавателями в большей степени формирует у студентов навыки межкультурной профессиональной коммуникации, востребованные при трудоустройстве за рубежом.

Анализ качественных характеристик смешанных педагогических практик показал, что они не сводятся к простому эклектизму. На балетных факультетах ведущих китайских университетов к концу рассматриваемого периода сложилась система, в которой различные методические традиции распределены по этапам обучения и компонентам подготовки на основании осмысленного педагогического выбора. На начальных курсах преобладает русская методика с ее системностью и вниманием к постановке корпуса; в средних классах усиливается влияние английской и французской школ в области стилистической культуры; на старших курсах акцент смещается в сторону американского подхода с его ориентацией на скорость, атлетизм и владение неоклассическим репертуаром (Чэнь, 2025). Собственно китайские интегрированные методики пронизывают все этапы, обеспечивая связность и целостность образовательного процесса.

Полученные данные в совокупности указывают на то, что интернационализация балетных факультетов художественных университетов Китая привела к формированию качественно новой педагогической модели, которая не может быть описана в терминах какой-либо одной национальной школы. Эта модель обладает рядом характерных черт: многослойностью методических влияний, осознанным распределением элементов различных традиций по компонентам учебного процесса, высоким уровнем методической рефлексии преподавательского корпуса и ориентацией на подготовку стилистически универсального артиста. Динамика количественных показателей свидетельствует о том, что процесс не завершен, однако его основные контуры уже определились, и доля собственно китайских интегрированных разработок продолжает расти, формируя основу для того, что в перспективе может быть осмыслено как самостоятельная методическая традиция.

Существенным наблюдением является и то, что формирование смешанных практик не привело к размыванию профессиональных стандартов – напротив, результативность подготовки, измеренная объективными показателями, демонстрирует устойчивый рост. Это опровергает высказывавшиеся на

рубеже веков опасения о том, что методический плюрализм в балетном образовании неизбежно ведет к эклектике и потере школьной идентичности (Борзова, 2024). Китайский опыт показывает, что при наличии сильной институциональной основы, квалифицированного руководства и критической массы педагогов, владеющих различными методическими системами, интернационализация может служить не деструктивным, а продуктивным фактором развития национальной балетной педагогики.

Заключение

Проведенное исследование позволило установить, что интернационализация профессорско-преподавательского состава и студенческой аудитории балетных факультетов художественных университетов Китая на рубеже XX и XXI веков представляла собой масштабный и многоплановый процесс, в котором количественные изменения – рост числа иностранных преподавателей, увеличение объемов международной мобильности, расширение географии партнерств – сопровождались глубокими качественными трансформациями содержания и методического оформления образовательного процесса. За двадцать пять лет доля иностранных специалистов в составе кафедр классического танца выросла с 3,7 до 24,3%, а число китайских преподавателей, прошедших зарубежные стажировки, достигло 148 человек, что в совокупности обеспечило беспрецедентный уровень методического разнообразия в рамках одной национальной системы хореографического образования.

Трансфер методик осуществлялся по двум основным каналам: через непосредственное присутствие зарубежных педагогов на балетных факультетах и через реимпортированный опыт китайских преподавателей, прошедших обучение в школах различных стран. Каждый из этих каналов обладал собственной спецификой: зарубежные мастера привносили целостные фрагменты своих методических систем, тогда как стажировавшиеся за рубежом китайские педагоги выступали в роли посредников, осуществляющих адаптацию и рекомбинацию заимствованных элементов в контексте отечественной традиции. Соотношение влияния различных хореографических школ менялось на протяжении рассматриваемого периода: при сохранении ведущей роли русской вагановской методики ее доля в учебных программах снизилась с 78,3 до 38,6%, уступая место английской, американской, французской и датской школам, а также собственно китайским интегрированным разработкам, доля которых удвоилась и достигла 20,8%.

Формирование смешанных педагогических практик не было хаотическим процессом: на балетных факультетах сложилась осмысленная система распределения методических элементов различных школ по этапам обучения и компонентам подготовки. Результативность этой модели подтверждается ростом конкурсных успехов выпускников, увеличением числа контрактов в зарубежных труппах и расширением стилистического диапазона выпускных программ. Средний показатель стилистических направлений, представленных в выпускной программе, вырос с 1,3 до 3,6, что отражает принципиальное изменение профиля подготовки – от специалиста в рамках одной школы к универсальному артисту, способному работать в различных стилистических контекстах.

Полученные результаты имеют значение не только для понимания специфики китайского балетного образования, но и для более широкого осмысления закономерностей интернационализации в области художественной педагогики. Опыт балетных факультетов показывает, что в сфере искусства трансфер образовательных технологий принципиально отличается от аналогичных процессов в академических дисциплинах: он в значительно большей степени опосредован телесным опытом педагога, культурными установками среды и эстетическими ценностями принимающей стороны. Механическое перенесение зарубежных методик невозможно – происходит неизбежная трансформация, в ходе которой заимствованные элементы приобретают новое качество, определяемое контекстом их применения.

Выявленная тенденция к формированию собственно китайской интегрированной методики, растущая доля которой в учебных программах свидетельствует о переходе от этапа преимущественного заимствования к этапу самостоятельного методического творчества, представляет особый интерес. Эта методика, вобравшая элементы русской системности, английской стандартизации, американского атлетизма, французской стилистической утонченности и китайских национальных хореографических

традиций, обладает потенциалом стать значимым явлением мировой балетной педагогики. Ее дальнейшая эволюция будет определяться как внутренними факторами – институциональным развитием, кадровой политикой, государственной стратегией в области образования, – так и динамикой международных культурных связей, которая в настоящее время переживает период турбулентности. Рассмотренный опыт демонстрирует, что продуктивный синтез возможен лишь при сочетании открытости к внешним влияниям с глубоким пониманием собственных образовательных традиций и четким видением целей профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Борзова Е.В., Шеманаева М.А. Процессы интернационализации в теории и практике преподавания иностранных языков (на примере российского и китайского университетов) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 9. С. 249-263.
2. Ван С., Чжу И. Сотрудничество Китая и России в сфере высшего образования в новую эпоху: возможности, проблемы и исследования // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20. № 1. С. 89-99.
3. Ван Юю, Сюй И. Формирование научно-исследовательской компетенции китайских магистрантов-русистов в контексте интернационализации образования // Известия Национальной академии наук Кыргызской Республики. 2024. № 3. С. 104-111.
4. Го С. Специфика методики обучения современному искусству педагогов-художников в российских и китайских вузах // Педагогика и просвещение. 2023. № 2. С. 59-69.
5. Дагбаева Н. Ж., Цзянь Ш. Развитие социальных компетенций студентов в процессе преподавания современных танцев в китайских университетах // Человек. Культура. Образование. 2025. № 2 (56). С. 167-182.
6. Зубрилин К.М., Раздобарина Л.А. Особенности художественного образования в Китае на примере совместной образовательной программы, реализуемой в Московском институте искусств // Преподаватель XXI век. 2021. № 1-1. С. 191-197.
7. Казарин С.Н., Казарина Т.Ю. Специфика реализации совместной образовательной программы в области графического дизайна между Чанчуньским педагогическим университетом и Кемеровским государственным институтом культуры // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2021. № 54. С. 192-203.
8. Ло В., Болотова Е.Л. Управление совместными образовательными программами в области педагогики: опыт китайских вузов // Преподаватель XXI век. 2021. № 2-1. С. 11-29.
9. Лубков А.В., Морозова О.А., Чжан Чж., Юдин А.В. Основные тенденции развития системы педагогического образования в Китайской Народной Республике на современном этапе // Наука и школа. 2021. № 4. С. 43-56.
10. Лю С. Некоторые аспекты реформирования высшего образования Китая в современных реалиях // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18. № 4. С. 38-46.
11. Рысакова П.И., Арсаева А.А. Интернационализация высшего образования в КНР в постпандемийный период: концепции, задачи, механизм реализации // Российское китаеведение. 2023. № 4 (5). С. 26-47.
12. Тарасов С.В. Инновационная модель сотрудничества вузов России и Китая в открытом образовательном пространстве: Международный институт искусств им. А.И. Герцена в Шаньдуне // Современное образование и общество. 2024. Т. 1. № 2. С. 124-130.
13. Ху Я. Современная фортепианная педагогика в Китае в контексте российско-китайских образовательных и культурных связей // Вопросы истории. 2021. № 12-3. С. 151-161.
14. Чжоу С., Андрюшина Е.В. Совместные университеты как инновационный формат интернационализации высшего образования (на примере совместного университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне) // Власть. 2025. Т. 33. № 1. С. 22-28.
15. Чэнь Ю. Российско-китайский опыт взаимодействия в сфере художественно-педагогического образования: сегодня и завтра // Педагогика и просвещение. 2025. № 2. С. 78-89.

Internationalization of the faculty and student body of ballet departments at Chinese art universities and its influence on the transfer of methodologies and the formation of mixed pedagogical practices at the turn of the 20th and 21st centuries

Ruoxi Liu
Specialist Expert
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
451112454@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Kun Wang
Specialist Expert
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
278710708@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.04.2026
Accepted 17.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 378
DOI 10.25726/d7604-0275-5379-h
EDN BDLWHQ
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The process of internationalization of the faculty and student body of ballet departments at Chinese art universities at the turn of the 20th and 21st centuries resulted in the formation of a stable multicultural educational environment in which the interaction of representatives of various choreographic traditions led to the emergence of mixed pedagogical practices characterized by complex adaptation and recombination of methodological elements within the practice-oriented and corporeally conditioned nature of ballet training. The historical evolution from the institutionalization of the Soviet model in the mid-twentieth century through a period of isolation to the active establishment of connections with Russian, Western European, and American schools created the foundation for intensive exchange. This exchange manifested itself in the growth in the proportion of foreign teachers in classical dance departments from 3,7 to 24,3%, an 8.5-fold increase in the number of full-time foreign specialists, the accumulation of overseas internship experience by 148 Chinese pedagogues, and the expansion of the foreign student contingent. The distribution of influence demonstrates the predominance of the Russian Vaganova tradition with a significant contribution from the English, American, French, and Danish schools. This led to uneven integration of the components of the pedagogical process, preserving the dominance of the Russian school in barre work and individual correction, while American approaches strengthened the emphasis on allegro and athleticism, and the English school contributed a standardized system of assessment. The dynamics of educational programs reflect a decline in the share of Russian methodology from 78,3 to 38,6% accompanied by the doubling of the share of integrated Chinese developments to 20.8 percent, indicating a transition to independent methodological synthesis that takes into account the physiological characteristics of students, national cultural attitudes, and the requirements of the modern ballet repertoire. The emerging model is distinguished by the deliberate distribution of methodological elements across stages of training and components of preparation, thereby ensuring the training of stylistically versatile performers. This is confirmed

by the growth of competitive achievements, an almost eightfold increase in the number of prize-winning places at international competitions, the expansion of the stylistic range of graduation programs from 1,3 to 3,6 areas, and the rise in the proportion of employment in leading foreign companies to 41,2%. As a result, internationalization facilitated the formation of a multilayered pedagogical paradigm in which the transfer of techniques is mediated by the individual bodily experience of teachers and institutional mechanisms, demonstrating the productive potential of methodological pluralism for the development of the national choreographic school without loss of professional identity and opening prospects for understanding similar processes in artistic education.

Keywords
internationalization, ballet education, China, transfer of methodologies, mixed pedagogical practices.

References

1. Borzova E.V., Shemanaeva M.A. Processes of internationalization in the theory and practice of teaching foreign languages (the case of Russian and Chinese universities) // Scientific and methodological electronic journal «Concept». 2024. № 9. pp. 249-263.
2. Wang X., Zhu Y. Cooperation between China and Russia in higher education in the new era: opportunities, problems and research // Moscow University Bulletin. Series 20: Pedagogical Education. 2022. Vol. 20. № 1. pp. 89-99.
3. Wang Yue, Xu Yiping. Formation of research competence of Chinese master's students in Russian studies in the context of internationalization of education // Proceedings of the National Academy of Sciences of the Kyrgyz Republic. 2024. № 3. pp. 104-111.
4. Guo S. Specifics of methods for teaching contemporary art to artist-teachers in Russian and Chinese universities // Pedagogy and enlightenment. 2023. № 2. pp. 59-69.
5. Dagbaeva N.Zh., Jian Sh. Development of students' social competencies in the process of teaching modern dance in Chinese universities // Human. Culture. Education. 2025. № 2 (56). pp. 167-182.
6. Zubrilin K.M., Razdobarina L.A. Features of art education in China on the example of a joint educational program implemented at the Moscow Institute of Arts // Teacher of the XXI century. 2021. № 1-1. pp. 191-197.
7. Kazarin S.N., Kazarina T.Yu. Specifics of implementing a joint educational program in graphic design between Changchun Pedagogical University and Kemerovo State Institute of Culture // Kemerovo State University of Culture and Arts bulletin. 2021. № 54. pp. 192-203.
8. Lo W., Bolotova E.L. Management of joint educational programs in the field of pedagogy: the experience of Chinese universities // Teacher of the XXI century. 2021. № 2-1. pp. 11-29.
9. Lubkov A.V., Morozova O.A., Zhang Zhaoyu, Yudin A.V. Main trends in the development of the pedagogical education system in the People's Republic of China at the present stage // Science and school. 2021. № 4. pp. 43-56.
10. Liu S. Some aspects of reforming higher education in China in modern realities // Scholarly notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18. № 4. pp. 38-46.
11. Rysakova P.I., Arsaeva A.A. Internationalization of higher education in China in the post-pandemic period: concepts, tasks and implementation mechanism // Russian sinology. 2023. № 4 (5). pp. 26-47.
12. Tarasov S.V. Innovative model of cooperation between Russian and Chinese universities in an open educational space: A.I. Herzen International Institute of Arts in Shandong // Modern education and society. 2024. Vol. 1. № 2. pp. 124-130.
13. Hu Ya. Modern Piano Pedagogy in China in the Context of Russian-Chinese Educational and Cultural Relations // Voprosy istorii. 2021. № 12-3. pp. 151-161.
14. Zhou S., Andryushina E.V. Joint universities as an innovative format of internationalization of higher education (the case of the joint university of MSU-PPI in Shenzhen) // Power. 2025. Vol. 33. № 1. pp. 22-28.

15. Chen Yu. Russian-Chinese experience of interaction in the field of artistic and pedagogical education: today and tomorrow // Pedagogy and enlightenment. 2025. № 2. pp. 78-89.

Модель реализации процесса интеграции китайских студентов в студенческое сообщество российского вуза международного профиля и пути оценки ее эффективности

Сюеин Хань
Специалист-эксперт
Московский государственный институт международных отношений
Москва, Россия
1824123927@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Елена Владимировна Воевода
Доктор педагогических наук, профессор
Московский государственный институт международных отношений
Москва, Россия
1824123927@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.04.2026
Принята 20.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/c3069-0175-0564-m
EDN CYFQZO
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Процесс социокультурной интеграции китайских студентов в студенческое сообщество российских вузов международного профиля характеризуется значительной концептуальной сложностью, обусловленной неоднозначностью трактовок самого феномена интеграции в педагогической науке. Анализ выявляет устойчивую тенденцию к квазиинтеграции, при которой формальное включение в учебный процесс сочетается с сохранением этнической анклавизации в неакадемическом пространстве, что определяется максимальной лингвистической дистанцией между русским и китайским языками, влиянием конфуцианских педагогических традиций и структурными условиями концентрации студентов. Предлагаемая модель реализации данного процесса строится на выделении трех взаимосвязанных уровней – институциональной инфраструктуры, педагогического взаимодействия и студенческого сообщества, каждый из которых наполняется специфическим содержанием с учетом российской институциональной специфики. На институциональном уровне акцент делается на ресурсном и нормативном обеспечении, включая координацию подразделений; педагогический уровень предполагает организацию совместной проектной деятельности с принудительным формированием групп и активным управлением динамикой; уровень студенческого сообщества ориентирован на создание практикоориентированных точек входа через специализированные секции и кружки. Модель включает диагностический, лингвокоммуникативный, кросскультурный, событийный и мониторинговый блоки, подчеркивая необходимость перехода от сопроводительных к конструирующим механизмам. Оценка эффективности требует многокомпонентных инструментов, включающих социометрические методы, сетевой анализ, контент-анализ нарративов и лонгитюдное наблюдение, поскольку традиционные proxy-показатели не отражают коммуникативного и ценностно-нормативного измерений нелинейного двунаправленного процесса. Выявленная асимметрия в распределении институциональных усилий, преимущественно сосредоточенных на инфраструктурном уровне,

указывает на перспективы совершенствования нормативной базы и учета роли цифровой среды в интеграции или сегрегации. Такой подход позволяет глубже понять механизмы межкультурного взаимодействия в условиях глобализации высшего образования и определить условия для формирования подлинного академического сообщества.

Ключевые слова

социокультурная интеграция, китайские студенты, квазиинтеграция, модель реализации, оценка эффективности.

Введение

Проблема социокультурной интеграции иностранных студентов в принимающую академическую среду устойчиво занимает одно из центральных мест в международной педагогической науке – при этом отечественный академический дискурс обнаруживает заметную внутреннюю рассогласованность в трактовке самого понятия «интеграция». Ряд исследователей (Ли, 2023) разграничивает адаптацию и интеграцию как последовательные, но качественно различные стадии вхождения в новую среду; другие настаивают на том, что данные феномены принципиально неразделимы и разграничение между ними носит скорее операционально-методологический, нежели онтологический характер (Кузнецова, 2025). Применительно к китайским студентам, осваивающим образовательное пространство российских вузов, это концептуальное напряжение приобретает особую остроту: корпус накопленных эмпирических наблюдений не позволяет с уверенностью отнести наблюдаемые процессы ни к адаптации в строгом смысле, ни к полноценной интеграции, понимаемой как двунаправленное взаимопроникновение культурных практик.

Российские вузы международного профиля формируют специфическую институциональную среду, которую некорректно рассматривать как однородную: они одновременно выступают пространством воспроизводства национальной академической культуры и площадкой, где пересекаются образовательные стратегии студентов из десятков государств (Селькова, 2021). Китайские учащиеся образуют наиболее многочисленную и, пожалуй, наиболее изученную в демографическом отношении группу среди иностранных контингентов российских университетов – при этом именно они нередко оказываются в ситуации, которую в литературе обозначают как «квазиинтеграция»: формальное включение в учебный процесс при сохранении устойчивой этнической анклавизации во внеучебном пространстве (Капиева, 2024; Галагузова, 2024; Вашкявичус, 2022). Механизмы, детерминирующие подобную диспропорцию, в специализированной литературе описаны лишь частично.

Нельзя не учитывать, что большинство существующих моделей интеграции иностранных студентов разработано либо применительно к западноевропейским университетам (Фан, 2021), либо на материале самих китайских вузов, принимающих студентов из стран Юго-Восточной Азии (Юй, 2024). Прямая экстраполяция этих моделей на российский контекст представляется дискуссионной по меньшей мере по трем основаниям: институциональная архитектура российских вузов существенно отличается от западных прототипов; языковые барьеры между русским и китайским значительно превышают типичные межъязыковые дистанции в европейских академических системах; наконец, культурные сценарии студенческого взаимодействия – нормы коллективного и индивидуального поведения, статусные иерархии, коммуникативные ритуалы – обнаруживают устойчивые структурные расхождения (Бекарева, 2025). В этом контексте разработка специализированной модели, учитывающей именно российскую институциональную специфику, не лишена методологического смысла; вместе с тем предлагаемая далее конструкция не претендует на исчерпывающее описание всей совокупности факторов, поскольку часть переменных, в особенности связанных с мотивационными диспозициями самих китайских студентов, поддается операционализации с трудом.

Материалы и методы исследования

Содержательную основу исследования составил массив русско- и англоязычных публикаций в области межкультурной педагогики, социологии образования и управления международными

академическими программами, охватывающий период с 2009 по 2024 год. Отбор источников производился по критериям тематической релевантности, индексации в базах РИНЦ, Scopus и Web of Science, а также наличия верифицируемой эмпирической или теоретической аргументации; ненормативные или анонимные материалы к рассмотрению не принимались. Наряду с научными статьями и монографиями к анализу привлекались нормативные документы: федеральные государственные образовательные стандарты, межправительственные соглашения в сфере образовательного сотрудничества между Россией и Китаем, а также внутривузовские положения о работе с иностранными студентами ряда университетов, относящих себя к международному профилю.

Методический инструментарий исследования включал систематизацию и многоуровневый сравнительный анализ концептуальных подходов к интеграции иностранных студентов (с раздельным рассмотрением структурного, коммуникативного и ценностно-нормативного измерений); контент-анализ нормативной документации с целью выявления имплицитных регулятивных допущений; метод аналогий при сопоставлении российской институциональной модели с зарубежными прецедентами; классификацию выявленных интеграционных барьеров по характеру их генезиса; наконец, структурно-функциональный подход при построении итоговой модели – с разграничением ее компонентов по функциям, субъектам реализации и поддающимся фиксации индикаторам. Обобщение разрозненных данных осуществлялось с учетом их неоднородности: ряд привлеченных источников оперирует показателями, которые были получены в иных организационно-правовых условиях и не поддаются прямому сопоставлению без введения корректирующих коэффициентов; это ограничение сохраняется.

Результаты и обсуждение

Анализ категориального аппарата, используемого при описании интеграции иностранных студентов, обнаруживает принципиальные расхождения уже на уровне базовых дефиниций. В концепции аккультурации Дж. Берри (Гаврилов, 2021), получившей широкое распространение в педагогической психологии, интеграция трактуется как стратегия, при которой индивид сохраняет исходную культурную идентичность, одновременно устанавливая функциональные связи с принимающим сообществом. Принципиально иначе расставлены акценты в структурно-функционалистских концепциях: здесь интеграция понимается прежде всего как включение в нормативно-ролевую систему принимающего института, а сохранение культурной специфики рассматривается не как ценность, а как переменная с неопределенным знаком (Иванов, 2023). Для целей настоящего исследования продуктивнее операционализировать интеграцию как трехмерный процесс, включающий структурное измерение (формальное участие в институциональных практиках), коммуникативное (включение в межличностные и групповые взаимодействия со студентами принимающей страны) и ценностно-нормативное (частичное принятие или хотя бы рефлексивное освоение академических норм и ожиданий, доминирующих в принимающей среде). Все три измерения необходимы; ни одно из них в отдельности не является достаточным.

Среди факторов, детерминирующих особый характер интеграционного процесса для китайских студентов в российском контексте, наиболее весомы следующие. Во-первых, типологическая дистанция между русским и китайским языками по стандартным лингвистическим классификациям относится к максимальной – это обстоятельство хорошо известно, однако его педагогические последствия нередко недооцениваются: речь идет не только о затрудненном освоении академического дискурса, но и о том, что (Чжу, 2023) коммуникативный старт – то первичное взаимодействие, в котором формируются «симпатические» или «антипатические» ориентации, предопределяющие последующую социальную динамику, – у китайских студентов в русскоязычной среде систематически откладывается на срок, составляющий в среднем от 1,3 до 2,1 учебного семестра. Во-вторых, конфуцианские педагогические традиции формируют у значительной части китайских учащихся поведенческий паттерн, нередко воспринимаемый российскими преподавателями как пассивность или незаинтересованность, – хотя по своей функции он ближе к специфической форме уважительного дистанцирования (Бубнова, 2024). В-третьих, концентрация китайских студентов в определенных общежитиях и на определенных

направлениях подготовки создает структурные условия для анклавной самодостаточности, при которой необходимость в межкультурном взаимодействии оказывается минимальной.

Разрыв между декларируемыми целями интернационализации российского высшего образования и реально наблюдаемыми процессами в студенческих сообществах зафиксирован в ряде исследований (Кузнецова, 2025; Селькова, 2021). Вместе с тем механизм этого разрыва в литературе интерпретируется по-разному. Одна группа авторов усматривает его причину прежде всего в институциональных дефицитах – в отсутствии специализированных структур сопровождения, недостаточной подготовке преподавательского состава к работе в межкультурной аудитории, слабой координации между административными подразделениями. Другая настаивает на примате агентных факторов: именно мотивационные диспозиции самих китайских студентов (ориентация на получение диплома, а не на культурный обмен) и российских студентов (слабо выраженный интерес к взаимодействию с представителями незападных культур) в большей мере объясняют наблюдаемую сегрегацию. Позиция нуждается в дополнительной верификации, поскольку имеющиеся данные не позволяют разграничить вклад институциональных и агентных факторов с приемлемой степенью точности.

Предлагаемая модель реализации интеграционного процесса строится на разграничении трех взаимосвязанных, но относительно самостоятельных уровней: уровня институциональной инфраструктуры, уровня педагогического взаимодействия и уровня студенческого сообщества. Подобная трехуровневая архитектура не нова – она прослеживается, в частности, у ряда западных авторов (Фан, 2021); тем не менее содержательное наполнение каждого уровня в российском контексте требует существенных модификаций, которые не могут быть получены путем механического переноса зарубежных рекомендаций.

Уровень институциональной инфраструктуры охватывает организационные условия, создаваемые или не создаваемые вузом для поддержки интеграционного процесса. Здесь принципиально важно разграничить ресурсное обеспечение (наличие центров поддержки иностранных студентов, языковых консультантов, психологической службы с компетентностью в межкультурной проблематике) и нормативное обеспечение (наличие документально закрепленных процедур, распределяющих ответственность между подразделениями). Как правило, в российских вузах присутствует некоторый набор первых при дефиците вторых: (Бекарева, 2025) подразделения, взаимодействующие с иностранными студентами, нередко функционируют в режиме параллельных, слабо скоординированных «вертикалей», каждая из которых решает собственные задачи, не согласованные с задачами соседних. Это порождает специфический эффект «функциональной атомизации» институциональной поддержки, при котором совокупный ресурс вуза используется менее эффективно, чем это следовало бы из его формальных возможностей.

Уровень педагогического взаимодействия связан с тем, как устроены конкретные образовательные практики – лекции, семинары, групповые проекты, системы контроля и оценивания – с точки зрения их интегрирующего или, напротив, сегрегирующего потенциала. Исследования последнего десятилетия убедительно показывают (Иванов, 2023), что совместная проектная деятельность при соблюдении ряда условий (равный статус участников, общая цель, поддержка со стороны авторитетного взрослого) обладает значительным интегрирующим потенциалом – значительно большим, чем пассивное совместное присутствие на лекциях. Для китайских студентов, впрочем, существенен дополнительный параметр: характер формирования проектных групп. Если состав групп определяется самими студентами, они, как правило, воспроизводят этническую сегрегацию; если группы формируются принудительно-случайным образом, первоначальное напряжение нередко трансформируется в устойчивые межличностные связи – но лишь при условии, что преподаватель активно управляет групповой динамикой (Бубнова, 2024). Само по себе «перемешивание» без педагогического сопровождения дает неустойчивые результаты.

Что касается уровня студенческого сообщества, здесь необходимо отказаться от упрощенного взгляда, согласно которому «сообщество» представляет собой однородную массу российских студентов, в которую должны «влиться» иностранные. Реальное студенческое сообщество вуза международного

профиля структурировано по множеству оснований – специальность, курс, неформальные интересы, субкультурная принадлежность, – и эта гетерогенность создает неравнозначные точки входа для китайских студентов (Капиева, 2024). По всей видимости, наиболее функциональными из них выступают сообщества, организованные вокруг конкретных практик (спортивные секции, студенческие медиаредакции, научные кружки), а не вокруг диффузной «общевузовской жизни»: практикоориентированный контекст снижает коммуникативную нагрузку и создает понятную инструментальную рамку взаимодействия.

Выявленная асимметрия между тремя уровнями модели может косвенно свидетельствовать о том, что усилия российских вузов концентрируются преимущественно на инфраструктурном уровне – в ущерб педагогическому и особенно уровню студенческого сообщества. Это не означает, что инфраструктурный уровень незначим; он выступает необходимым, но недостаточным условием. Подлинная интеграция, понимаемая как изменение качества межкультурного взаимодействия, а не только как формальное включение в институциональные процедуры, требует целенаправленных педагогических усилий и сознательного конструирования интеграционных ситуаций на уровне студенческих практик.

Применительно к содержательному наполнению каждого уровня модели можно выделить несколько функциональных блоков, различающихся по характеру решаемых задач и субъектам реализации:

1. диагностический блок (первичная оценка языковой готовности и социокультурных диспозиций новоприбывших студентов), реализуемый силами соответствующих административных служб и профессорско-преподавательского состава профилирующих кафедр;
2. лингвокоммуникативный блок, обеспечивающий не только формальное обучение русскому языку как иностранному, но и освоение академического коммуникативного кода – жанров, риторических норм, форм аргументации, принятых в российской научной традиции;
3. блок кросс-культурного сопровождения, предполагающий систематическую работу со стереотипами и коммуникативными барьерами, причем не только для китайских студентов, но и для российских, поскольку продуктивная интеграция не может быть однонаправленной;
4. событийный блок: специально спроектированные ситуации совместной деятельности, в которых этническая принадлежность перестает быть основанием для группировки;
5. блок мониторинга, методология которого заслуживает отдельного рассмотрения.

Структурная асимметрия перечисленных блоков очевидна: первые три носят преимущественно сопроводительный характер, тогда как четвертый и пятый – преимущественно конструирующий. В специализированной литературе отсутствует консенсус относительно того, каково оптимальное соотношение сопроводительных и конструирующих элементов в интеграционной программе; имеющиеся данные свидетельствуют о широком разбросе практикуемых пропорций (Юй, 2024).

Методология оценки эффективности интеграционного процесса – пожалуй, наиболее уязвимое место большинства существующих исследований. Господствующая практика сводится к использованию proxy-показателей (Гаврилов, 2021): успеваемости, посещаемости, числа участий во внеучебных мероприятиях. Однако все эти индикаторы измеряют скорее поведенческое включение, нежели подлинную интеграцию в ее коммуникативном и ценностно-нормативном измерениях. 47,3% исследований, проанализированных в рамках настоящей работы, ограничиваются именно поведенческими индикаторами, не предпринимая попыток операционализировать качественную сторону процесса; это само по себе примечательно.

Более чувствительными инструментами могут выступать:

1. социометрические методы, позволяющие картировать структуру межэтнических связей в академических группах в динамике (с интервалом не менее одного семестра);
2. сетевой анализ неформальных коммуникационных потоков – при наличии доступа к соответствующим цифровым следам, что нередко сопряжено с этическими ограничениями;
3. контент-анализ нарративов самих студентов (дневниковые записи, рефлексивные эссе, интервью), обеспечивающий доступ к субъективным интерпретациям интеграционного опыта;

4. наблюдение за распределением коммуникативных ролей в ходе учебных и внеучебных совместных активностей, ведущееся по заранее разработанным категориальным протоколам.

Выявленная дисперсия показателей вовлеченности, зафиксированная в ряде источников (Вашкявичус, 2022), вероятно, детерминирована не столько реальными различиями в уровне интеграции, сколько методологической несопоставимостью применяемых инструментов измерения. Разные исследователи, использующие термин «интеграция», измеряют существенно разные феномены – и это обстоятельство систематически затрудняет сравнение результатов.

Критически важен вопрос о точках измерения. Разовый «срез» интеграционного процесса, произведенный в конце учебного года, принципиально недостаточен: (Чжэн, 2025) динамика включения китайских студентов в студенческое сообщество нелинейна и обнаруживает характерный паттерн с первоначальным «псевдовключением» (интенсивное участие в адаптационных мероприятиях первых недель без последующего развития реальных связей) и последующим «дрейфом» к анклавным формам взаимодействия. Фиксировать этот паттерн возможно только при лонгитюдном дизайне с множественными точками измерения.

Не менее принципиален вопрос о субъекте оценки. Административная оценка эффективности, производимая вузом в отношении собственных же программ, с высокой вероятностью систематически смещена в сторону завышения показателей – не обязательно вследствие умысла, но по меньшей мере вследствие селективности применяемых критериев. Желательна внешняя верификация оценочных процедур или хотя бы использование самооценочных инструментов, заполняемых самими студентами анонимно (Ли, 2023). При этом нельзя не учитывать, что анонимность не гарантирует искренности: для ряда китайских студентов, воспитанных в традиции гармонизации публичных высказываний с ожидаемыми социальными нормами, сам формат «критической самооценки» может восприниматься как коммуникативно некорректный, что ведет к систематическому занижению выраженности негативных переживаний в самоотчетах.

Перспективным направлением, заслуживающим отдельного методологического внимания, выступает компаративный анализ интеграционных процессов в вузах с различным институциональным профилем: классических университетах, технических и инженерных вузах, гуманитарных и педагогических (Галагузова, 2024). По всей видимости, дисциплинарный контекст значительно модифицирует как барьеры, так и ресурсы интеграции – академическая культура технических специальностей существенно отличается от культуры гуманитарных по характеру групповой работы, иерархии статусов и допустимым формам взаимодействия с преподавателем. Тем не менее сопоставимых межпрофильных исследований в российском контексте крайне мало. Это – одна из фиксируемых лакун.

Наконец, отдельного рассмотрения заслуживает роль цифровой среды как пространства интеграции или, напротив, сегрегации. Присутствие китайских студентов в российских социальных сетях (ВКонтакте и аналогах) систематически ниже, чем у студентов из других иностранных государств, – тогда как китайские мессенджеры и платформы (WeChat) создают параллельную коммуникативную среду, функционально замещающую российские аналоги (Чжу, 2023). Что именно это означает для интеграционного процесса – вопрос, на который в специализированной литературе отсутствует консенсус. Одни авторы интерпретируют цифровую замкнутость как маркер и одновременно усилитель анклавизации; другие указывают, что поддержание связи с родиной через привычные платформы выполняет функцию «безопасной базы», психологически освобождающей ресурсы для рискованного межкультурного взаимодействия в офлайн-среде (Тянь, 2023). Обе интерпретации не лишены оснований; их совместимость при этом не исключена.

Заключение

Проведенный анализ позволяет зафиксировать несколько конкретных результатов, не сводящихся к декларативным обобщениям. Интеграция китайских студентов в студенческое сообщество российского вуза не поддается адекватному описанию в рамках какой-либо одной из существующих теоретических моделей – ни аккультурационной в версии Берри, ни структурно-функционалистской:

каждая из них схватывает часть феномена, систематически упуская другие его измерения. Продуктивнее рассматривать интеграцию как трехмерный, нелинейный и принципиально двунаправленный процесс, разворачивающийся одновременно на институциональном, педагогическом и социально-средовом уровнях, – при этом вклад каждого уровня в итоговый интеграционный результат неравноценен и варьируется в зависимости от институционального профиля вуза и дисциплинарного контекста конкретной специальности.

Предложенная трехуровневая модель, включающая институциональную инфраструктуру, педагогическое взаимодействие и уровень студенческого сообщества, обнаруживает устойчивую асимметрию в том, как российские вузы международного профиля расставляют приоритеты: ресурсы концентрируются преимущественно на инфраструктурном уровне, тогда как педагогический уровень и уровень студенческой среды остаются в значительной мере стихийными. Эта диспропорция не является неизбежной; ее воспроизводство обусловлено прежде всего тем, что нормативные документы, регламентирующие работу с иностранными контингентами, описывают процедуры сопровождения, но не конструирования интеграционных ситуаций. Различие между этими двумя логиками не терминологическое, а сущностное.

Существенным методологическим выводом выступает необходимость перехода от proxy-измерений (успеваемость, посещаемость, формальное участие в мероприятиях) к многокомпонентным инструментам оценки, фиксирующим изменения в структуре межэтнических связей, в характере коммуникативных ролей и в субъективных интерпретациях самих студентов. Лонгитюдный дизайн с множественными точками измерения – не методологическое излишество, а необходимое условие корректной фиксации нелинейной динамики процесса. Разовые срезы, производимые в конце учебного года, систематически искажают картину: они улавливают либо эффект первоначального «псевдовключения», либо позднюю фазу анклавного «дрейфа» – в зависимости от того, на каком месяце обучения они приходятся.

Ряд принципиальных вопросов остается открытым. Неизвестно, в какой мере выявленные закономерности специфичны именно для российского контекста, а в какой – являются универсальными характеристиками интеграции студентов из конфуцианских педагогических культур в любую незнакомую академическую среду. Не установлена нижняя пороговая концентрация китайских студентов в учебной группе, при превышении которой анклавизация становится статистически закономерным исходом даже при активном институциональном сопровождении. Роль цифровой среды – в особенности соотношение между WeChat-коммуникацией и участием в российских сетевых пространствах – описана на уровне гипотез, а не верифицированных закономерностей. Наконец, практически не исследован вопрос о том, как интеграционный опыт трансформируется от первого к старшим курсам и насколько глубоко укореняются межэтнические связи, возникшие в учебно-практических ситуациях. Каждый из перечисленных вопросов формирует самостоятельное исследовательское направление, не поглощаемое рамками настоящей работы.

Список литературы

1. Бекарева С.В., Исупова Е.Н., Цзу С. Специфика влияния национальных особенностей и культурных различий на процесс адаптации китайских студентов, вовлеченных в международные образовательные проекты: оценка на основе теории межкультурной коммуникации // Наука для образования сегодня. 2025. Т. 15. № 5. С. 289-313.

2. Бубнова М.И., Тезйел А.Х. Специфика организации образовательного процесса в условиях интернационализации (на примере китайских студентов ФГУ МГУ им. М.В. Ломоносова) // Государственное управление. Электронный вестник. 2024. № 106. С. 228-241.

3. Вашкявичус В.Ю., Кондракова Ю.Н., Кузьмина Е.С., Сметанников И.Б. Что ищет китайский студент в России: анализ образовательных потребностей китайских студентов в российских вузах по материалам социологического исследования // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. № 65. С. 213-237.

4. Гаврилов П.С. Иностранные студенты в российских вузах: проблемы адаптации (на примере китайских студентов) // ПОИСК: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. 2021. № 3 (86). С. 47-56.
5. Галагузова М.А., Швецова А.В., Чжан В. Особенности интеграции китайских студентов в образовательное пространство российских университетов // Образование и наука. 2024. Т. 26. № 6. С. 138-166.
6. Иванов Н.Ю., Цынзак М.П., Степанова С.С. Адаптация китайских студентов к российской образовательной среде (на материале авторефератов диссертаций) // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11. № 3(54). С. 123-133.
7. Капиева К.Р., Ольшанская С.А. Особенности интеграции китайских студентов в образовательную среду вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-1. С. 119-122.
8. Кузнецова О.В., Дерюгин П.П., Лебединцева Л.А., Кремнев Е.В. Особенности адаптации китайских студентов в российских вузах: история и современность // Nomothetika: Философия. Социология. Право. 2025. Т. 50. № 1. С. 18-31.
9. Ли С. Социализация обучающихся из Китайской Народной Республики в процессе музыкально-педагогической подготовки в российском вузе // Преподаватель XXI век. 2023. № 2-1. С. 164-175.
10. Селькова А.В. Опыт изучения личностных и образовательных ориентиров китайских студентов в контексте организации межкультурного взаимодействия в воспитательном пространстве российского вуза // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 4. С. 106-116.
11. Тянь Ф. Особенности взаимодействия китайских студентов в системе «преподаватель – студент» в процессе обучения в российском вузе // Казачество. 2023. № 68(3). С. 16-19.
12. Фан М. Адаптация китайских студентов в зависимости от культурно-просветительской деятельности // Вестник педагогических наук. 2021. № 4. С. 16-22.
13. Чжэн С. Особенности адаптации китайских студентов, обучающихся в России (на научной литературе) // Информация – Коммуникация – Общество. 2025. Т. 1. С. 480-483.
14. Чжу Х., Дзюба Е. В., Савиновских В. В. Формирование русско-китайского образовательного сообщества: цель, содержание, перспективы // Педагогическое образование в России. 2023. № 1. С. 22-30.
15. Юй Я. Интеграция китайских студентов в образовательную среду российских университетов (первые итоги пилотажного исследования) // Информация – Коммуникация – Общество. 2024. Т. 1. С. 498-501.

Model for implementing the process of integration of Chinese students into the student community of a Russian international-profile university and ways to evaluate its effectiveness

Xueying Han
Specialist Expert
Moscow State Institute of International Relations
Moscow, Russia
1824123927@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Elena V. Voevoda
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Moscow State Institute of International Relations
Moscow, Russia
1824123927@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.04.2026
Accepted 20.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/c3069-0175-0564-m
EDN CYFQZO
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The process of sociocultural integration of Chinese students into the student community of Russian international-profile universities is characterized by significant conceptual complexity arising from the ambiguity of interpretations of the integration phenomenon itself in pedagogical science. The analysis reveals a stable tendency toward quasi-integration, in which formal inclusion in the educational process is combined with the preservation of ethnic enclavization in non-academic space. This is determined by the maximum linguistic distance between Russian and Chinese, the influence of Confucian pedagogical traditions, and structural conditions of student concentration. The proposed model for implementing this process is based on three interrelated levels – institutional infrastructure, pedagogical interaction, and student community – each of which is given specific content in view of Russian institutional characteristics. At the institutional level, the focus is on resource and regulatory support, including coordination of structural units; the pedagogical level involves the organization of joint project activities with compulsory group formation and active management of group dynamics; the student community level is oriented toward creating practice-oriented entry points through specialized sections and clubs. The model includes diagnostic, linguocommunicative, cross-cultural, event-based, and monitoring blocks, emphasizing the necessity of transitioning from accompanying to constructive mechanisms. Evaluation of effectiveness requires multicomponent tools, including sociometric methods, network analysis, content analysis of narratives, and longitudinal observation, since traditional proxy indicators do not reflect the communicative and value-normative dimensions of this nonlinear bidirectional process. The identified asymmetry in the distribution of institutional efforts, which are concentrated primarily at the infrastructure level, points to prospects for improving the regulatory framework and taking into account the role of the digital environment in integration or segregation. This approach makes it possible to better understand the mechanisms of intercultural interaction in the context of the globalization of higher education and to determine the conditions for the formation of a genuine academic community.

Keywords

sociocultural integration, Chinese students, quasi-integration, implementation model, effectiveness evaluation.

References

1. Bekareva S.V., Isupova E.N., Zhu S. Specific influence of national characteristics and cultural differences on the adaptation process of Chinese students involved in international educational projects: assessment based on the theory of intercultural communication // Science for Education Today. 2025. Vol. 15. № 5. pp. 289-313.

2. Bubnova M.I., Teziel A.Kh. Specific features of organizing the educational process in the context of internationalization (the example of Chinese students of Lomonosov Moscow State University) // Public Administration. Electronic Bulletin. 2024. № 106. pp. 228-241.

3. Vashkyavichus V.Yu., Kondrakova Yu.N., Kuzmina E.S., Smetannikov I.B. What a Chinese student is looking for in Russia: analysis of the educational needs of Chinese students in Russian universities based on sociological research // Tomsk State University Bulletin. Philosophy. Sociology. Political Science. 2022. № 65. pp. 213-237.

4. Gavrilov P.S. Foreign students in Russian universities: adaptation problems (the example of Chinese students) // Search: Politics. Social studies. Art. Sociology. Culture. 2021. № 3 (86). pp. 47-56.

5. Galaguzova M.A., Shvetsova A.V., Zhang V. Features of the integration of Chinese students into the educational space of Russian universities // Education and Science. 2024. Vol. 26. No. 6. pp. 138-166.

6. Ivanov N.Yu., Tsynzak M.P., Stepanova S.S. Adaptation of Chinese students to the Russian educational environment (based on dissertation abstracts) // Vocational Education and Labour Market. 2023. Vol. 11. № 3 (54). pp. 123-133.

7. Kapieva K.R., Olshanskaya S.A. Features of the integration of Chinese students into the educational environment of a university // Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. № 84-1. pp. 119-122.

8. Kuznetsova O.V., Deryugin P.P., Lebedintseva L.A., Kremnev E.V. Features of adaptation of Chinese students in Russian universities: history and modernity // Nomothetika: Philosophy. Sociology. Law. 2025. Vol. 50. № 1. pp. 18-31.

9. Li S. Socialization of students from the People's Republic of China in the process of music and pedagogical training at a Russian university // Teacher of the 21st Century. 2023. № 2-1. pp. 164-175.

10. Selkova A.V. Experience in studying personal and educational orientations of Chinese students in the context of organizing intercultural interaction in the educational space of a Russian university // Siberian Pedagogical Journal. 2021. № 4. pp. 106-116.

11. Tian F. Features of interaction of Chinese students in the «teacher – student» system in the process of studying at a Russian university // Cossacks. 2023. № 68 (3). pp. 16-19.

12. Fan M. Adaptation of Chinese students depending on cultural and educational activities // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2021. № 4. pp. 16-22.

13. Zheng S. Features of adaptation of Chinese students studying in Russia (based on scientific literature) // Information – Communication – Society. 2025. Vol. 1. pp. 480-483.

14. Zhu H., Dzyuba E. V., Savinovskikh V. V. Formation of the Russian-Chinese Educational Community: Purpose, Content, Prospects // Pedagogical Education in Russia. 2023. № 1. pp. 22-30.

15. Yu Ya. Integration of Chinese students into the educational environment of Russian universities (first results of a pilot study) // Information – Communication – Society. 2024. Vol. 1. pp. 498-501.

Педагогические условия формирования профессиональных компетенций студентов вокального отделения в современном вузе

Миньсинь Го
Специалист-эксперт
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
1246153704@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.04.2026
Принята 21.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 378
DOI 10.25726/d3138-0087-1356-c
EDN MLQZPO
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В статье анализируются процессы трансформации высшего музыкального образования, обусловленные переходом к компетентностной парадигме подготовки вокалистов, при которой индивидуальная передача исполнительских традиций дополняется многомерной системой педагогических условий, обеспечивающих интеграцию академических подходов с инновационными практиками и учет психофизиологических особенностей голосового аппарата каждого обучающегося. Современные требования к выпускникам предполагают формирование не только безупречной вокальной техники и художественно-интерпретационных навыков, но и способности к педагогической деятельности, эффективному взаимодействию с концертмейстером, продюсированию собственных проектов и саморепрезентации в медиапространстве, что определяет необходимость создания в вузе специализированной художественно-образовательной среды, объединяющей содержание, методы, формы обучения и характер субъект-субъектных взаимодействий. Междисциплинарный характер проблемы раскрывается через синтез данных педагогики, музыкознания, фониатрии, психологии творчества и культурологии, с акцентом на целостную четырехкомпонентную модель профессиональных компетенций, включающую технико-исполнительский, художественно-интерпретационный, психолого-сценический и рефлексивно-профессиональный блоки, диагностика которых выявляет исходный дисбаланс между относительно высоким уровнем технической подготовки и выраженными дефицитами в развитии сценической устойчивости, самоанализа и критической оценки собственной деятельности. Экспертные оценки иерархии педагогических условий, подтвержденные коэффициентами конкордации и корреляционным анализом, устанавливают приоритетность индивидуализации образовательных траекторий как системообразующего фактора, обладающего устойчивыми связями со всеми компонентами компетентности, а также высокой значимости интеграции сценической практики и междисциплинарного взаимодействия дисциплин, в то время как роль цифровых технологий, психолого-педагогического сопровождения и научно-исследовательской работы требует дальнейшего методического уточнения с учетом консервативных тенденций вокальной педагогики. Динамика формирования компетенций демонстрирует наиболее интенсивный прирост в рефлексивно-профессиональном и психолого-сценическом компонентах, отражающий целенаправленное преодоление сценической тревожности и накопительный характер художественного мышления, зависящий от расширения эрудиции, репертуарного разнообразия и проектной деятельности с участием

театральных и филармонических коллективов. Корреляционные зависимости подтверждают, что персонализированные траектории в сочетании с усилением практико-ориентированного начала обеспечивают устойчивый прогресс без эффекта плато, способствуя качественному повышению интегрального уровня подготовки и адаптации к многовекторной профессиональной деятельности. Представленные материалы позволяют установить основные содержательные линии исследования, оценить его релевантность для совершенствования образовательных программ в профильных вузах и определить целесообразность обращения к полному тексту для получения конкретных методических рекомендаций по оптимизации педагогического процесса в условиях глобальных культурных трансформаций, с перспективой сохранения и развития национальных традиций академического пения.

Ключевые слова

педагогические условия, профессиональные компетенции, вокальное образование, индивидуализация обучения, сценическая практика.

Введение

Современная система высшего музыкального образования переживает период интенсивной трансформации, связанной с пересмотром фундаментальных принципов подготовки специалистов в области вокального искусства. Переход на компетентностную модель обучения требует от педагогического сообщества поиска новых методологических оснований, позволяющих обеспечить формирование у студентов вокальных отделений целостного комплекса профессиональных качеств (Фролова, 2013). Обучение певца в условиях вуза традиционно опиралось на индивидуальный характер работы с обучающимся, передачу исполнительских традиций из рук в руки, что обеспечивало преемственность школ, однако в современных условиях этого оказывается недостаточно для формирования выпускника, способного к многовекторной профессиональной деятельности (Савостина, 2010).

Возросшие требования работодателей к выпускникам творческих вузов обусловливают необходимость пересмотра содержательного наполнения образовательных программ. Современный вокалист должен обладать не только безупречной техникой звукоизвлечения и развитым художественным вкусом, но и навыками педагогической деятельности, умением работать с концертмейстером, знанием основ продюсирования собственных проектов, способностью к саморепрезентации в медиапространстве (Сладкопевец, 2013). Подобная многоплановость профессиональной деятельности певца требует от вуза создания особых педагогических условий, интегрирующих академическую традицию с инновационными практиками (Ван, 2024). При этом важно учитывать специфику вокальной подготовки, где психофизиологические особенности голосового аппарата обучающегося определяют темпы и характер развития исполнительского мастерства.

Проблема формирования профессиональных компетенций вокалистов имеет ярко выраженный междисциплинарный характер, объединяя достижения педагогики, музыкознания, фониатрии, психологии творчества и культурологии (Горлова, 2012). Анализ образовательной практики ведущих отечественных консерваторий и академий показывает, что успешность подготовки певца во многом зависит от создания в вузе особой художественно-образовательной среды, способствующей погружению студента в профессиональный контекст с первых дней обучения (Никулина, 2024). Такая среда формируется благодаря комплексу педагогических условий, охватывающих содержание, методы, формы и средства обучения, а также характер взаимодействия всех субъектов образовательного процесса (Гильмеева, 2009). Необходимость теоретического осмысления и эмпирической проверки эффективности отдельных педагогических условий определяет направление педагогических поисков в области вокального образования.

Определение педагогических условий формирования профессиональных компетенций предполагает их рассмотрение как совокупности целенаправленно создаваемых педагогом обстоятельств, обеспечивающих достижение планируемого образовательного результата (Волегова, 2019). В контексте вокального обучения такие условия приобретают специфические черты, связанные с

необходимостью сочетания индивидуальной работы над голосом с ансамблевыми и коллективными формами деятельности, с обязательностью сценической практики как ключевого компонента подготовки, с повышенной ролью личности педагога-наставника, транслирующего исполнительскую традицию (Неклюдова, 2017). Изучение указанных аспектов составляет предмет представленного исследования, результаты которого позволяют уточнить представления о наиболее эффективных путях подготовки современных вокалистов и определить направления совершенствования образовательного процесса в профильных вузах страны.

Материалы и методы исследования

Эмпирической базой исследования послужили образовательные процессы, реализуемые в шести высших учебных заведениях Российской Федерации, осуществляющих подготовку по направлению «Музыкально-инструментальное искусство» и специальности «Искусство концертного исполнительства» (профиль «Академическое пение»). В работе приняли участие 184 студента вокальных отделений, обучающиеся на первом-пятом курсах, а также 47 преподавателей, ведущих дисциплины профессионального цикла. Исследование проводилось в период с 2021 по 2024 год и включало три последовательных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе применялись методы педагогического наблюдения за учебными занятиями по сольному пению, камерному пению, оперному классу, анкетирование студентов и преподавателей, экспертная оценка уровня сформированности профессиональных компетенций обучающихся на основе разработанных критериев. Формирующий этап предусматривал внедрение комплекса педагогических условий, включающих индивидуализацию образовательных траекторий, усиление практико-ориентированной составляющей обучения, интеграцию цифровых технологий в процесс освоения вокального репертуара (Объедкова, 2022). Контрольный этап позволил зафиксировать динамику изменений в уровне подготовки студентов экспериментальной и контрольной групп посредством повторного применения диагностического инструментария.

Теоретико-методологическую основу составили работы отечественных и зарубежных исследователей в области вокальной педагогики, компетентностного подхода в высшем образовании, психологии музыкально-исполнительской деятельности. В общей сложности проанализировано 78 источников научной литературы, включая монографии, диссертационные исследования, статьи в рецензируемых периодических изданиях за последние пятнадцать лет (Чжу, 2022). Применялись методы статистической обработки эмпирических данных, включая расчет средних значений, стандартного отклонения, критерия Стьюдента для сравнения независимых выборок, а также коэффициента ранговой корреляции Спирмена для выявления взаимосвязей между компонентами профессиональной компетентности (Демедюк, 2013).

Результаты и обсуждение

Диагностика исходного уровня сформированности профессиональных компетенций студентов вокальных отделений осуществлялась на основе четырехкомпонентной модели, включающей технико-исполнительский, художественно-интерпретационный, психолого-сценический и рефлексивно-профессиональный компоненты. Выбор указанных составляющих обусловлен представлениями о целостной природе певческой деятельности, в которой техническое мастерство неотделимо от способности к глубокому прочтению музыкального произведения, а последнее невозможно без устойчивости в условиях публичного выступления (Муталиева, 2022). Каждый компонент оценивался по пятибалльной шкале группой экспертов, включавшей заведующих кафедрами сольного пения, ведущих педагогов и приглашенных специалистов из числа действующих артистов оперных театров.

Особое внимание уделялось вопросу о соотношении технической подготовки и художественного развития обучающихся, поскольку в педагогической практике нередко наблюдается перекос в сторону одного из указанных направлений в ущерб другому. Исходные показатели студентов контрольной и экспериментальной групп представлены на первом этапе диагностики (табл. 1).

Таблица 1. Исходный уровень сформированности компонентов профессиональной компетентности студентов вокальных отделений (в баллах)

Компонент компетентности	Контрольная группа (n=92)	Экспериментальная группа (n=92)	Разница
Технико-исполнительский	3,47 ± 0,62	3,51 ± 0,58	0,04
Художественно-интерпретационный	3,18 ± 0,71	3,23 ± 0,69	0,05
Психолого-сценический	2,94 ± 0,83	2,89 ± 0,87	0,05
Рефлексивно-профессиональный	2,76 ± 0,74	2,81 ± 0,72	0,05
Интегральный показатель	3,09 ± 0,61	3,11 ± 0,58	0,02

Первичная диагностика позволила установить отсутствие статистически значимых различий между группами на начальном этапе, что создавало условия для корректной оценки эффективности вводимых педагогических условий. Обращает на себя внимание относительно высокий уровень технико-исполнительского компонента при сравнительно низких показателях рефлексивно-профессионального развития студентов. Подобное соотношение отражает традиционную направленность вокальной подготовки на формирование исполнительских навыков при недостаточном внимании к развитию способности обучающегося к самоанализу собственной деятельности, критической оценке результатов работы, осознанию перспектив профессионального роста (Петрова, 2016).

Значительный разброс данных по психолого-сценическому компоненту свидетельствует о наличии в обеих группах студентов, испытывающих серьезные затруднения в условиях публичного выступления. Стандартное отклонение, превышающее 0,8 балла, указывает на неоднородность выборки и необходимость индивидуализации подходов к формированию сценической устойчивости. Анализ анкетных данных подтвердил, что около 38% студентов отмечают существенный уровень тревожности перед выходом на сцену, а 21% указывают на случаи деструктивного влияния волнения на качество исполнения (Сунь, 2025). Полученные результаты согласуются с данными зарубежных исследователей, фиксирующих высокую распространенность проблем сценической тревожности среди обучающихся музыкальных вузов и подчеркивающих необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы в данном направлении.

Рассмотрение содержательного наполнения педагогических условий, внедряемых в экспериментальной группе, требует конкретизации применяемых методических решений. Индивидуализация образовательных траекторий реализовывалась посредством разработки персональных карт развития каждого студента, учитывающих особенности его голосового аппарата, репертуарные предпочтения, исходный уровень подготовки и перспективные профессиональные задачи. Практико-ориентированная составляющая усиливалась за счет увеличения количества публичных выступлений, включения студентов в проектную деятельность совместно с оперными театрами, филармоническими коллективами, культурно-просветительскими организациями региона.

Оценка эффективности различных педагогических условий, входящих в общий комплекс, представляет самостоятельный научный интерес, поскольку позволяет выявить наиболее продуктивные направления работы с учетом ограниченности временного ресурса образовательного процесса. Результаты экспертной оценки значимости каждого из условий представлены далее (табл. 2).

Таблица 2. Экспертная оценка значимости педагогических условий формирования профессиональных компетенций вокалистов

Педагогическое условие	Средний ранг	Коэффициент значимости	Согласованность экспертов (W)
Индивидуализация образовательных траекторий	1,83	0,927	0,814
Интеграция сценической практики	2,14	0,896	0,792
Междисциплинарное взаимодействие дисциплин	3,47	0,783	0,768
Применение цифровых образовательных технологий	4,28	0,684	0,741
Расширение концертно-репетиционной деятельности	3,91	0,728	0,759
Психолого-педагогическое сопровождение	4,73	0,621	0,723
Включение в научно-исследовательскую работу	5,64	0,547	0,712

Распределение рангов свидетельствует о приоритетности для экспертного сообщества тех условий, которые непосредственно связаны с исполнительской деятельностью студента. Индивидуализация образовательных траекторий получила наивысшую оценку значимости, что отражает признание профессиональным сообществом уникальности каждого голосового аппарата и невозможности унификации подходов к вокальному обучению. Коэффициент конкордации Кендалла на уровне 0,814 для данного условия указывает на высокую согласованность мнений экспертов относительно его приоритетного характера.

Интеграция сценической практики заняла вторую позицию в экспертном рейтинге, что также закономерно, учитывая практико-ориентированный характер вокальной подготовки. Примечательно, что психолого-педагогическое сопровождение и включение в научно-исследовательскую работу получили относительно низкие оценки значимости. Подобное распределение может объясняться консервативностью педагогической культуры в области вокального образования, где внимание к психологической подготовке певца и формированию его научного мышления исторически не считалось приоритетным направлением работы, уступая традиционным формам исполнительской деятельности (Фролова, 2013). Вместе с тем современные требования к выпускнику вуза предполагают формирование у него способности к аналитическому осмыслению профессиональных задач, что актуализирует необходимость пересмотра сложившихся приоритетов.

Значения коэффициента конкордации по всем позициям превышают 0,7, что свидетельствует о достаточно высокой согласованности экспертных оценок и позволяет говорить об устойчивости выявленной иерархии педагогических условий. Снижение согласованности при переходе к менее приоритетным условиям отражает большую вариативность представлений экспертов относительно их роли в образовательном процессе.

Динамика показателей сформированности профессиональных компетенций студентов на протяжении всего периода эксперимента фиксировалась в ходе промежуточных диагностических срезов,

проводимых ежегодно в период зимней и летней сессий. Анализ полученных данных позволил выявить характер развития каждого компонента и установить его зависимость от реализуемых педагогических условий (табл. 3).

Таблица 3. Динамика сформированности профессиональных компетенций студентов экспериментальной группы по годам обучения

Компонент	1 срез	2 срез	3 срез	Итоговый срез	Прирост
Технико-исполнительский	3,51	3,82	4,13	4,47	0,96
Художественно-интерпретационный	3,23	3,58	3,94	4,31	1,08
Психолого-сценический	2,89	3,34	3,78	4,19	1,30
Рефлексивно-профессиональный	2,81	3,27	3,73	4,14	1,33
Интегральный показатель	3,11	3,50	3,89	4,28	1,17

Наиболее интенсивная динамика зафиксирована по рефлексивно-профессиональному и психолого-сценическому компонентам, прирост по которым превысил 1,3 балла за период эксперимента. Подобное распределение отражает целенаправленный характер педагогического воздействия, ориентированного на устранение выявленных на констатирующем этапе дефицитов. Поступательный рост всех показателей на каждом последующем срезе свидетельствует об устойчивости формируемых компетенций и отсутствии эффекта плато, который часто наблюдается при недостаточно продуманной образовательной стратегии.

Сопоставление динамики по отдельным компонентам обнаруживает любопытную закономерность: темпы прироста максимальны между первым и вторым срезами, после чего несколько замедляются. Исключением является художественно-интерпретационный компонент, демонстрирующий практически равномерное развитие на протяжении всего периода обучения. Данный факт объясняется накопительным характером художественного мышления вокалиста, формирование которого требует не только специальной работы над репертуаром, но и общекультурного развития личности, расширения эрудиции, освоения смежных искусств (Сладкопевец, 2013).

Различия между экспериментальной и контрольной группами по итогам формирующего этапа достигли статистической значимости по всем оцениваемым параметрам. Применение критерия Стьюдента подтвердило достоверность полученных различий при уровне значимости $p<0.01$, что позволяет говорить об эффективности реализованного комплекса педагогических условий. Наиболее выраженные различия зафиксированы по тем компонентам, которые на исходном этапе характеризовались наименьшими значениями, что свидетельствует о правильности выбора приоритетов педагогического воздействия.

Корреляционный анализ позволил установить характер взаимосвязей между различными компонентами профессиональной компетентности и реализуемыми педагогическими условиями. Выявление подобных взаимосвязей имеет существенное значение для оптимизации образовательного процесса, поскольку позволяет сосредоточить педагогические усилия на тех направлениях работы, которые оказывают наиболее широкое влияние на развитие обучающегося (табл. 4).

Таблица 4. Коэффициенты корреляции между педагогическими условиями и компонентами профессиональной компетентности

Педагогическое условие	Технико-исполнительский	Художественно-интерпретационный	Психолого-сценический	Рефлексивно-профессиональный
Индивидуализация обучения	0,743	0,681	0,592	0,627
Сценическая практика	0,618	0,564	0,812	0,493
Междисциплинарное взаимодействие	0,412	0,738	0,437	0,651
Цифровые технологии	0,527	0,486	0,398	0,583
Психолого-педагогическое сопровождение	0,356	0,431	0,794	0,612
Научно-исследовательская работа	0,283	0,548	0,367	0,821

Наиболее высокие коэффициенты корреляции наблюдаются между профильно-ориентированными условиями и соответствующими им компонентами компетентности: сценическая практика демонстрирует сильную связь с психолого-сценическим компонентом, научно-исследовательская работа – с рефлексивно-профессиональным, междисциплинарное взаимодействие – с художественно-интерпретационным. Подобная закономерность подтверждает целесообразность применяемой модели и свидетельствует об адекватности выбранных педагогических средств поставленным задачам развития обучающихся (Неклюдова, 2017).

Индивидуализация обучения показала устойчивые корреляционные связи со всеми компонентами профессиональной компетентности, что выделяет данное условие как системообразующее в общем комплексе педагогических воздействий. Значения коэффициентов в диапазоне от 0,592 до 0,743 свидетельствуют о том, что персонализация образовательного процесса оказывает положительное влияние на развитие всех без исключения сторон профессиональной подготовки вокалиста. Цифровые технологии, напротив, продемонстрировали умеренные корреляционные связи, что указывает на необходимость дальнейшего методического осмысления их роли в вокальной педагогике и разработки специализированных цифровых инструментов, учитывающих специфику работы с певческим голосом (Объедкова, 2022).

Обобщение полученных эмпирических данных позволяет сформулировать представление о современной модели формирования профессиональных компетенций студентов вокального отделения как о многокомпонентной системе, в которой ключевую роль играет индивидуализация образовательных траекторий в сочетании с усилением практико-ориентированного начала. Эффективность реализованного комплекса педагогических условий подтверждается как количественными показателями прироста оцениваемых компонентов, так и качественными изменениями в характере учебно-профессиональной деятельности студентов, отмеченными в ходе включенного педагогического наблюдения.

Существенным результатом проведенной работы следует считать выявление различной чувствительности отдельных компонентов профессиональной компетентности к педагогическим воздействиям разного типа. Подобное знание позволяет выстраивать целенаправленную образовательную стратегию, избегая как избыточной унификации педагогических средств, так и их чрезмерной диверсификации, ведущей к размыванию образовательного результата. Полученные данные согласуются с современными представлениями о системном характере профессиональной

подготовки в сфере искусства и дополняют их конкретными эмпирическими свидетельствами применительно к вокальному образованию.

Заключение

Проведенное изучение педагогических условий формирования профессиональных компетенций студентов вокального отделения в современном вузе позволяет констатировать принципиальную возможность существенного повышения результативности образовательного процесса посредством научно обоснованного выбора и последовательной реализации комплекса взаимосвязанных педагогических условий. Интегральный прирост уровня сформированности профессиональных компетенций в экспериментальной группе составил 1,17 балла по пятибалльной шкале, что соответствует переходу обучающихся на качественно новый уровень профессиональной подготовки и превышает аналогичные показатели контрольной группы более чем в два раза.

Полученные в ходе исследования количественные показатели демонстрируют дифференцированный характер развития различных компонентов профессиональной компетентности под влиянием реализуемых педагогических условий. Максимальный прирост зафиксирован по рефлексивно-профессиональному и психолого-сценическому компонентам, что свидетельствует о возможности целенаправленной работы с теми сторонами подготовки вокалиста, которые традиционно считались наиболее сложными для педагогического воздействия. Наблюдаемая закономерность позволяет утверждать, что при адекватном методическом обеспечении даже наиболее проблемные аспекты профессионального становления певца поддаются систематическому формированию в условиях вузовского обучения.

Системообразующая роль индивидуализации образовательных траекторий, подтвержденная как экспертными оценками, так и корреляционными расчетами, определяет необходимость перестройки организационно-педагогических основ работы вокальных отделений в направлении большей гибкости образовательных программ, расширения вариативной составляющей учебных планов, усиления тьюторского сопровождения студентов. Подобная перестройка требует соответствующего методического оснащения и повышения квалификации педагогического состава, способного к реализации персонализированных образовательных стратегий в условиях массового высшего образования.

Перспективные направления развития представленной исследовательской проблематики связаны с углубленным изучением роли цифровых технологий в вокальной педагогике, разработкой специализированных методик психолого-педагогического сопровождения студентов-вокалистов на различных этапах обучения, созданием моделей междисциплинарного взаимодействия, обеспечивающих целостное профессиональное развитие будущего певца. Особый интерес представляет изучение возможностей сетевого взаимодействия вузов в сфере подготовки вокалистов, позволяющего расширить исполнительские и образовательные возможности студентов за счет интеграции ресурсов различных образовательных организаций. Практическая значимость полученных результатов определяется возможностью их непосредственного применения в образовательной практике вокальных отделений музыкальных вузов страны, что будет способствовать повышению качества подготовки выпускников и укреплению отечественных традиций вокального искусства в условиях глобальных культурных трансформаций.

Список литературы

1. Ван И. Специфика подготовки вокалистов академического направления в условиях педагогического вуза // Социокультурная антропология. 2024. № 3. С. 13-16.

2. Волегова Ю.Б., Кобозева И.С. Вокально-хоровая подготовка как средство формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 2 (38). С. 40-46.

3. Гильмеева Р.Х., Волович Л.А., Тихонова Л.П. Формирование ключевых профессиональных компетенций студентов в учреждениях среднего профессионального образования в

процессе преподавания гуманитарных дисциплин // Казанский педагогический журнал. 2009. № 1 (67). С. 75-90.

4. Горлова Л.Г. Формирование профессиональной компетентности педагога на фоне комплексного подхода к проблемам вокального обучения // Kant. 2012. № 3 (6). С. 122-124.

5. Демедюк И.П. Основные подходы к пониманию профессионального мастерства вокалиста в психолого-педагогических исследованиях // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 5 (55). С. 209-213.

6. Муталиева Л.С. Формирование профессиональных компетенций у будущих учителей музыки в процессе вокальной подготовки // Дидакт. 2022. № 2 (10). С. 38-40.

7. Неклюдова В.В. Деятельность общественных студенческих объединений как метод формирования надпрофессиональных компетенций // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-6. С. 189-195.

8. Никулина Н.Б. Профессиональная подготовка студентов-вокалистов в контексте компетентностной парадигмы образования // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. 2024. № 2 (28). С. 55-63.

9. Объедкова Л.П. Формирование профессиональных компетенций студентов-менеджеров в условиях внеаудиторной работы в спортивном вузе // Теория и практика физической культуры. 2022. № 1. С. 81-83.

10. Петрова В.П. Педагогические условия формирования профессиональных компетенций учащихся-вокалистов в системе среднего профессионального образования // Педагогика искусства. 2016. № 2. С. 141-145.

11. Савостина С.С. Формирование профессиональных компетенций на основе профессионально важных качеств студентов колледжа в педагогическом процессе // Методист. 2010. № 8. С. 52-58.

12. Сладкопевец Р.В. Значение подбора репертуара в формировании профессиональных качеств студента-вокалиста // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2013. № 5. С. 4-7.

13. Сунь К. Всесторонний подход в воспитании будущих вокалистов при формировании певческой культуры в организациях высшего профессионального образования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2025. № 2-2. С. 83-88.

14. Фролова Е.М. Содержание вокального развития студентов в условиях профессионального образования // Среднее профессиональное образование. 2013. № 5. С. 45-47.

15. Чжу Т. Современные подходы в формировании вокально-исполнительской культуры студентов в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 1. С. 8.

Pedagogical conditions for the formation of professional competencies of vocal department students in a modern university

Mingxin Guo
Specialist Expert
A.I. Herzen Russian State Pedagogical University
Saint Petersburg, Russia
1246153704@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.04.2026
Accepted 21.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 378
DOI 10.25726/d3138-0087-1356-c
EDN MLQZPO
VAK 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

In the article, the processes of transformation of higher musical education caused by the transition to a competence-based paradigm of training vocalists are analyzed, in which the individual transmission of performance traditions is supplemented by a multidimensional system of pedagogical conditions that ensure the integration of academic approaches with innovative practices and consideration of the psychophysiological characteristics of the vocal apparatus of each student. Modern requirements for graduates imply the formation of not only impeccable vocal technique and artistic-interpretive skills, but also the ability to engage in pedagogical activity, effective interaction with an accompanist, producing their own projects and self-presentation in the media space, which determines the need to create a specialized artistic and educational environment at the university that combines content, methods, forms of training and the nature of subject-subject interactions. The interdisciplinary nature of the problem is revealed through the synthesis of data from pedagogy, musicology, phoniatrics, the psychology of creativity and cultural studies, with an emphasis on an integral four-component model of professional competencies, including technical-performance, artistic-interpretive, psychological-stage and reflexive-professional blocks, the diagnostics of which reveal an initial imbalance between a relatively high level of technical training and pronounced deficits in the development of stage stability, self-analysis and critical evaluation of one's own activity. Expert assessments of the hierarchy of pedagogical conditions, confirmed by coefficients of concordance and correlation analysis, establish the priority of individualization of educational trajectories as a system-forming factor that has stable connections with all components of competence, as well as the high importance of integrating stage practice and interdisciplinary interaction of disciplines, while the role of digital technologies, psychological and pedagogical support and research work requires further methodological clarification taking into account the conservative tendencies of vocal pedagogy. The dynamics of competency formation demonstrates the most intensive growth in the reflexive-professional and psychological-stage components, reflecting the purposeful overcoming of stage anxiety and the accumulative nature of artistic thinking, which depends on the expansion of erudition, repertoire diversity and project activities with the participation of theatrical and philharmonic groups. Correlation dependencies confirm that personalized trajectories in combination with the strengthening of a practice-oriented principle ensure sustainable progress without a plateau effect, contributing to a qualitative increase in the integral level of training and adaptation to multivariate professional activity. The presented materials make it possible to identify the main substantive lines of the study, assess its relevance for improving educational programs in specialized universities and determine the advisability of referring to the full text to obtain specific methodological recommendations for optimizing the pedagogical process in the context of global cultural transformations, with the prospect of preserving and developing national traditions of academic singing.

Keywords

pedagogical conditions, professional competencies, vocal education, individualization of training, stage practice.

References

1. Van I. Specifics of training academic vocalists in a pedagogical university // Sociocultural Anthropology. 2024. № 3. pp. 13-16.
2. Volegova Yu.B., Kobozeva I.S. Vocal and choral training as a means of forming professional competence of students at a pedagogical university // Humanities and Education. 2019. Vol. 10. № 2(38). pp. 40-46.

3. Gilmeeva R.Kh., Volovich L.A., Tikhonova L.P. Formation of key professional competencies of students in secondary vocational education institutions through teaching humanities disciplines // Kazan Pedagogical Journal. 2009. № 1 (67). pp. 75-90.
4. Gorlova L.G. Formation of a teacher's professional competence against the background of an integrated approach to problems of vocal training // Kant. 2012. № 3 (6). pp. 122-124.
5. Demedyuk I.P. Main approaches to understanding a vocalist's professional mastery in psychological and pedagogical research // Moscow State University of Culture and Arts Bulletin. 2013. № 5 (55). pp. 209-213.
6. Mutalieva L.S. Formation of professional competencies among future music teachers in the process of vocal training // Didact. 2022. № 2 (10). pp. 38-40.
7. Neklyudova V.V. Activities of public student associations as a method for forming supra-professional competencies // Problems of Modern Pedagogical Education. 2017. № 56-6. pp. 189-195.
8. Nikulina N.B. Professional training of vocal students in the context of the competence paradigm of education // Bulletin of the A.G. Schnittke Moscow State Institute of Music. 2024. № 2 (28). pp. 55-63.
9. Obedkova L.P. Formation of professional competencies of management students in conditions of extracurricular work at a sports university // Theory and Practice of Physical Culture. 2022. № 1. pp. 81-83.
10. Petrova V.P. Pedagogical conditions for the formation of professional competencies of vocal students in the system of secondary vocational education // Pedagogy of Art. 2016. № 2. pp. 141-145.
11. Savostina S.S. Formation of professional competencies based on professionally important qualities of college students in the pedagogical process // Methodologist. 2010. № 8. pp. 52-58.
12. Sladkopevets R.V. The importance of repertoire selection in the formation of professional qualities of a student vocalist // Scientific Review: Humanities Research. 2013. № 5. pp. 4-7.
13. Sun K. A comprehensive approach in educating future vocalists during the formation of singing culture in higher professional education organizations // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2025. № 2-2. pp. 83-88.
14. Frolova E.M. Content of vocal development of students in conditions of professional education // Secondary Vocational Education. 2013. № 5. pp. 45-47.
15. Zhu T. Modern approaches in the formation of vocal-performing culture of students in higher education // Modern Problems of Science and Education. 2022. № 1. P. 8.

Воспитание чувства Родины и семьи на занятиях по русскому языку в китайских вузах

Сянь Чжан
Доцент кафедры Славянских языков
Чанчуньский университет
Чанчунь, Китай
zhxian118@126.com
ORCID 0009-0002-6306-9585

Шуай Гао
Старший преподаватель кафедры Японского языка
Чанчуньский университет
Чанчунь, Китай
276055048@qq.com
ORCID 0009-0007-3869-3331

Поступила в редакцию 08.04.2026
Принята 23.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 37.013
DOI 10.25726/d7769-7473-1098-u
EDN KNXTXC
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье, актуализируя требования к формированию профессиональных компетенций специалистов-русистов в новую эпоху, систематизируются пути и формы воспитания чувства родины и семьи в процессе преподавания русского языка в китайских вузах. Раскрываются содержательные аспекты и теоретические основы данного подхода, анализируются особенности его реализации и существующие недостатки в педагогической практике. Цель исследования – обосновать логику интеграции чувства родины и семьи в образовательный процесс на основе выявленных приоритетов и конкретизации педагогических проблем. Также автор выстраивает модель воспитания, которая объединяет формирование языковых компетенций, навыков межкультурной коммуникации и ценностных ориентаций обучающихся. Особое внимание уделяется усилению национальной идентичности и культурной уверенности студентов, а также развитию их способности представлять китайские нарративы в межкультурном диалоге. Методологическая база включает анализ научной литературы по теме, обобщение отечественного и зарубежного педагогического опыта. Акцент сделан на таких ключевых аспектах, как репрезентация тематики родины и семьи в учебных материалах, эмоционально-когнитивные особенности студентов, уровень профессиональной подготовки преподавателей и их способность к педагогической трансформации содержания. На примере использования интерактивных методов и цифровых технологий на занятиях по русскому языку проведен сравнительный анализ педагогических практик, в которых выделены эффективные стратегии воспитания чувства родины и семьи. Кроме того, работа обосновывает необходимость формирования многокомпонентной системы оценивания, сочетающей количественные и качественные показатели. В заключении рассматриваются перспективы развития данного направления в международном контексте; подчеркивается значимость государственной политики и социальной среды как ключевых факторов успешной реализации поставленных задач. Работа направлена на поддержку обучения высоконравственных и компетентных специалистов-русистов, готовых отвечать на стратегические вызовы внешней политике государства.

Ключевые слова

чувство Родины и семьи, идеологическое и политическое воспитание, методы преподавания, система оценки, русский язык, самосознание, содержание образования.

Исследование по разработке и применению педагогической модели идеологического и политического воспитания на иностранных языковых курсах профессионального образования на основе искусственного интеллекта, ZCXJYB25-08, университетский проект отдела профессионального и дополнительного образования Министерства образования. Исследование по разработке учебных ресурсов идеологического и политического воспитания на иностранных языковых курсах и построению системы воспитания личности, 25JBH003W300, горизонтальный проект.

Введение

В условиях стремительного развития общества и глобализации высшее образование Китая сталкивается с новыми возможностями и вызовами. Образование на русском языке, являясь важным связующим звеном для культурных обменов и экономико-торгового взаимодействия между Китаем и Россией, в качестве образовательных результатов имеет не только передачу языковых знаний и навыков, но и воспитание людей новой эпохи, обладающих как высоким уровнем образованности, знаниями о международной ситуации, об окружающем мире в целом, так и глубоким чувством родины и семьи. В последние годы, по мере того как государство уделяет повышенное внимание укреплению культурной уверенности, наследованию национального духа и развитию способностей к международным коммуникациям, вопрос о том, как органично интегрировать и эффективно воспитывать чувство родины и семьи в рамках профессиональных курсов по русскому языку, стал ключевой исследовательской темой в данной области.

В 2019 году Министерство образования Китая выпустило «Некоторые мнения об углублении реформы и инноваций идеологических и политических теоритических курсов в школах в новую эпоху», четко определив, чтобы патриотическое воспитание пронизывало весь процесс образования и преподавания, что предоставило четкое политическое руководство для осуществления воспитания чувства родины и семьи на занятиях по русскому языку.

Однако существующая педагогическая практика показывает, что воспитание чувства родины и семьи по-прежнему сталкивается с множеством практических трудностей: недостаточная интеграция содержания учебных материалов с воспитанием чувств, наличие отклонений в понимании чувства родины и семьи у части преподавателей наряду с недостатком способностей к его практической трансформации, необходимость стимулирования внутренней мотивации студентов к участию в воспитании чувства родины и семьи и т.д.

В связи с указанными проблемами, на основе обобщения существующих исследований, в данной статье предпринята попытка системного анализа теоретических основ, практических путей и реальных препятствий в воспитании чувства родины и семьи, выдвинуты целевые предложения по совершенствованию, основное внимание уделено конкретной педагогической практике и оценке эффективности, чтобы предоставить справочный материал, сочетающий теоретическую глубину и практическую операциональность, для оптимизации воспитания чувства родины и семьи на занятиях по русскому языку в вузах.

Исходя из вышесказанного, целью исследования является обоснование логики интеграции чувства родины и семьи в образовательный процесс на основе выявленных приоритетов и конкретизации педагогических проблем. Объектом необходимо определить особенности изучения русского языка в китайских вузах, предметом – процесс воспитания чувства Родины и семьи. Для того чтобы указанная цель была достигнута, необходимо решить ряд задач:

1. Обобщить концептуальные основы становления чувства родины и семьи, определить точки соприкосновения и теоретические основы его связи с преподаванием иностранных языков, особенно русского языка.

2. Проанализировать ключевые факторы, влияющие на эффективность воспитания чувства родины и семьи, с различных аспектов: учебные материалы, преподаватели, студенты, методы преподавания.

3. Разработать рекомендации по организации учебной деятельности для интеграции чувства родины и семьи в различные курсы по русскому языку с обеспечением максимального эффекта.

4. Построить систему множественной педагогической оценки, сочетающую процессуальную и итоговую оценку, качественный и количественный анализ.

Материалы и методы исследования

Концептуальным основанием исследования являются источники, отражающие исследование специфики восприятия понятий «Родина», «дом», «семья» в китайском языке, авторов Тянь Гао, Д.Б. Гудков, Цзоэй Лю, Цянь Жуань, их трансформацию в контексте изучения иностранного языка авторов Юэци Пань, Цзыюй Вэй, Ся Мо (Гао, 2018; Лю, 2021; Пань, 2025).

В контексте темы исследования важнейшим компонентом обучения необходимо определить патриотическое воспитание, его роль в становлении личности и влияние на национальную идентификацию, самосознание и самовосприятие. Подобные вопросы раскрываются в работах Ли Лань, Бовэй Ма, С.Н. Филипченко, А.А. Логиновой (Лань, 2026; Ма, 2026; Филипченко, 2023).

Теоретический анализ публикаций У Сясинь, Лин Лайфан, Чжэн Сяохуэй позволяет определить значимость воспитания чувства Родины, семьи в международном пространстве, в контексте осуществления профессиональной деятельности (У, 2021; Чжэн, 2025).

Таким образом интеграция точек зрения китайских и российских авторов на уровне теоретико-методологических обобщений, синтеза позволит выработать авторскую позицию относительно становления изучаемых социально-педагогических феноменов, разработать модель воспитания, которая указана в задачах исследования.

Результаты и обсуждение

Чувство родины и семьи глубоко укоренено в китайской традиционной культуре, являясь одним из ключевых духовных стержней превосходной традиционной культуры Китая. Его содержание постоянно обогащалось и развивалось в процессе исторического наследования, в каждую эпоху приобретая отчетливые характеристики своего времени. Академические круги уже исследовали его с различных точек зрения. Например, Лань Ли в исследовании группы стипендиатов из Тайваня в период с 1945 по 1949 год раскрыла глубокое формирующее влияние их учебного и практического опыта на материке на их чувство родины и семьи и идентификацию с родиной (Лань, 2026); Ма Бовэй сосредоточился на практической функции чувства родины и семьи в направлении выпускников вузов на работу на базовом уровне, обосновал его важное значение для формирования правильных взглядов на трудоустройство и предложил многомерные пути воспитания (Ма, 2026); Мо Ся, основываясь на этапе среднего профессионального образования, представила конкретные стратегии воспитания чувства родины и семьи в преподавании на этом уровне (Мо, 2026). Эти исследования проясняют глубокую историческую основу и современную ценность чувства родины и семьи, предоставляя важный ориентир для его наследования и развития в высшем образовании, особенно в профессиональном образовании по русскому языку.

Воспитание чувства родины и семьи широко проникло в преподавание различных дисциплин, каждая область, сочетаясь с особенностями своей дисциплины, исследовала разнообразные пути интеграции. В сфере преподавания иностранных языков Лю Чжаохуэй предложил воспитывать чувство родины и семьи у студентов через создание воплощенной языковой среды и педагогических ситуаций. Эта идея нашла эффективное практическое применение в преподавании других иностранных языков. Например, Мэнни Пань и соавторы в курсе американской литературы китайского происхождения (Мо, 2026), Сяохуэй Чжэн в реформе преподавания английского языка в университетах (Чжэн, 2025), Цзо-вэй Лю и Цянь Жуань (Лю, 2021), а также Сясинь У и Лайфан Лин в своих курсах английского языка, «все они через интеграцию элементов идеологического и политического воспитания в учебные курсы эффективно

повысили чувство родины и семьи и международный кругозор студентов» (Лю, 2021); Цзюньлинь Су на макро-уровне исследовал пути воспитания чувства родины и семьи у студентов, специализирующихся на иностранных языках (Су, 2022). Этот междисциплинарный, особенно в области иностранных языков, практический опыт заложил прочную практическую основу для органичной интеграции чувства родины и семьи в преподавание русского языка в вузах и подготовки компетентных русистов.

В настоящее время воспитание чувства родины и семьи в преподавании русского языка в Китае стало одной из ключевых задач построения идеологического и политического воспитания в учебных курсах. Как «Стандарты учебной программы по русскому языку для обязательного образования (издание 2022 года)», так и «Стандарты учебной программы по русскому языку для общеобразовательной средней школы (издание 2017 года, пересмотр 2025 года)» четко указывают на необходимость воспитания у студентов чувства родины и семьи, расширения международного кругозора, содействия наследованию и развитию социалистической передовой культуры, революционной культуры и превосходной традиционной культуры Китая, углубления патриотических чувств, усиления международного взаимопонимания, формирования сознания сообщества единой судьбы человечества (Министерство образования). Лю Чжаохуэй в исследовании указал, что курсы иностранных языков должны создавать воплощенную языковую среду и педагогические ситуации, через соединение реального мира, мира книг и мира опыта незаметно воспитывать чувство родины и семьи у студентов (Золотова, 2024).

Современные преподаватели русского языка в китайских вузах, помимо обычного преподавания русского языка, также организуют и проводят различные практические мероприятия, посвященные воспитанию чувства родины и семьи. Например, такие вузы, как Пекинский университет иностранных языков, Хэйлунцзянский институт иностранных языков и другие, через модели «русский язык + Китай» для презентаций, акции «красное закаливание души», «уроки идеологического и политического воспитания в движении» и другие формы интегрируют чувство родины и семьи в аудиторные занятия и практическую деятельность. Институт иностранных языков Чанчуньского университета рассматривает «китайские чувства» как одну из концепций подготовки кадров, с первого курса открывает раздел «Идеология и политика в иностранных языках».

В отличие от базового просвещения на этапе средней школы, преподавание русского языка в вузах должно сочетаться с когнитивным уровнем студентов, профессиональной направленностью и реальными потребностями межкультурного обмена. Через конкретизированное, погружающее интерактивное педагогическое проектирование абстрактная идея чувства родины и семьи преобразуется в практическую способность «хорошо рассказывать китайские истории на русском языке», достигая синхронности языкового обучения и ценностного воспитания.

Ориентируясь на указанную специфику, возможно предложить модель организации учебно-воспитательной работы, которая была разработана автором и в 2025 году ее элементы были апробированы на базе института Конфуция в Волгоградском государственном педагогическом университете с китайскими студентами, которые не только приехали на стажировку, а поступили на обучение в различные институты данного вуза и в контексте взаимодействия с Чанчуньским университетом участвуют в интегрированном языковом обучении и культурном воспитании, одним из компонентов которого является проиллюстрированная ниже модель.

На базовом этапе (первый курс) одной из ключевых педагогических целей является направление студентов на формирование привычки мышления «выражать Китай на русском языке», естественное включение элементов чувства родины и семьи в базовую языковую тренировку. Конкретный пример: на тему «Семейные ритуалы традиционных китайских праздников» организовать студентов в группы по 4 человека для создания и разыгрывания ситуативных диалогов, роли включают китайского студента, российского студента по обмену, китайского родителя, российского преподавателя. Диалог должен включать конкретные детали, такие как лепка пельменей, просмотр праздничного концерта, ритуалы новогодних поздравлений, пожелания старших, с акцентом на отработку базовых грамматических конструкций «приглашение», «описание», «объяснение». После отработки преподаватель направляет студентов на обсуждение сложных вопросов, таких как «значение денег в красных конвертах»,

«культурное содержание праздничного концерта», через сравнение китайских и российских праздничных обычаев (например, китайский Новый год и российский Новый год) углубляет понимание и идентификацию студентов с собственной культурой.

Наконец, требуется, чтобы студенты оформили диалог в текст, добавили культурные комментарии, сформировали личные «заметки по русской культуре», преподаватель регулярно проверяет и дает обратную связь, усиливая эффект обучения. Такая практика позволяет студентам, укрепляя языковую базу, активно осмысливать семейную этику и концепцию родины и семьи, стоящую за праздниками, достигая незаметного проникновения национально-государственного познания (Сюй, 2023; Хуан, 2021).

Для студентов среднего и продвинутого уровня (второй-третий курсы) можно организовать исследовательское обучение вокруг таких тем, как «Культурные истоки концепций родины и семьи в Китае и России», «Ответственность и миссия молодежи Китая и России перед родиной и семьей в нашу эпоху». Конкретный пример: разделить студентов на группы по 6-8 человек, каждая группа выбирает узкую тему (например, «Влияние китайских и российских семейных концепций на национально-государственную идентичность», «Выражение чувства родины и семьи в литературных произведениях Китая и России»), самостоятельно собирает оригинальные материалы на русском языке, включая отрывки из русских литературных шедевров (например, интерпретацию родины и семьи в произведениях Толстого), российские научные статьи, переводную литературу по китайским основным ценностям на русский язык и т.д. После завершения сбора и анализа материалов каждая группа представляет тематический доклад на русском языке продолжительностью 10-15 минут, демонстрируя результаты сравнительного анализа. В процессе доклада преподаватель уделяет основное внимание стандартному русскому переводу таких китайских концепций, как «чистые воды и зеленые горы – это золотые горы и серебряные реки», «сообщество единой судьбы человечества», дополняет реальными примерами сотрудничества Китая и России в таких областях, как защита окружающей среды, развитие молодежи, направляет студентов на глубокое осмысление уникальной ценности и современного значения китайских концепций родины и семьи. Через углубленные дискуссии и межкультурное сравнение студенты не только повышают способность к исследованию литературы и логическому выражению на русском языке, но и, сравнивая, проясняют преимущества собственной культуры, углубляют национально-государственную идентичность.

Преподавание на старших курсах (третий-четвертый курсы) должно подчеркивать «применение знаний на практике», через среднесрочное и долгосрочное проектное обучение можно позволить студентам преобразовать чувство родины и семьи в практические способности межкультурной коммуникации. Например, на тему «Цифровое распространение китайского нематериального культурного наследия на русском языке», студенты по интересам формируют проектные группы: пекинская опера, чайная церемония, вырезание из бумаги и т.д., распределяют задачи по сбору материалов, переводу терминов, созданию видео, управлению платформами. Преподаватель регулярно консультирует, помогает решать трудности перевода таких культурных понятий, как «чайная церемония без "я"». Итоговые результаты проекта представляются в форме выставки достижений, поощряется их продвижение на зарубежные платформы. В этом процессе студенты комплексно применяют профессиональные способности и, получая положительную обратную связь от зарубежной аудитории, по-настоящему ощущают ответственность и гордость за распространение китайской культуры с помощью своих профессиональных знаний.

Для обеспечения эффективности интерактивного обучения необходимо обратить внимание на следующие моменты: во-первых, проектирование мероприятий должно соответствовать когнитивным особенностям студентов вузов, избегать упрощения, уделять внимание рефлексивности и профессионализму. Во-вторых, подчеркивать двусторонний культурный обмен, демонстрируя китайскую специфику, одновременно уважая и понимая российскую культуру, воспитывая межкультурное видение «красота каждого в своем». В-третьих, сами преподаватели должны повышать способность к культурной интерпретации и выражению на русском языке, осуществлять углубленное руководство студентами. Наконец, создать систему множественной оценки, включающую в оценку степень участия студентов,

точность культурного выражения, эффект распространения результатов проекта и другие аспекты (Марков, 2022; Сун, 2021; Черкасова, 2023).

Для того чтобы апробировать данную модель, конкретизировать ее преимущества и недостатки, она была интегрирована в образовательный процесс, реализуемый в контексте сотрудничества китайского и российского вуза. В 2025 году в контексте соглашений, заключенных Россотрудничеством, Правительством республики Китай, ректоратами данных вузов было усилено взаимодействие в сфере высшего образования и студенты, приехавшие из Китая на обучение по педагогическим направлениям, получили возможность не только получения высшего образования, но и участия в инновационных моделях обучения, педагогических экспериментах, в том числе, и по апробации предложенной модели воспитания чувства Родины и семьи. Так как эксперимент находится на начальном этапе реализации, то в работе будут приведены результаты первоначальной диагностики. Это позволит подчеркнуть актуальность данной темы и определить направления воспитательной деятельности.

На настоящий момент в апробации предложенной модели воспитания принимают участие 58 студентов (30 человек первый курс и 28 – второй). В начале 2024-2025 и 2025-2026 учуг. среди студентов 1 курса Чаньчуньского и Волгоградского государственного педагогического университетов был проведен опрос по выявлению понимания терминов «Родина» и «семья»: было интересно восприятие данных понятий студентов, обучающихся в родной стране и за границей. Студенты дифференцировались в равных долях:

- 1 курс 2024-2025 уч. г: по 15 человек из обоих вузов;
- 1 курс 2025-20-26 уч. г.: по 14 человек из обоих вузов.

31 человек отметил, что Родина – это не просто территория рождения и проживания, но и близкие, друзья, семья, природа – все то, что можно считать родным. 18 человек в данное понятие добавили обязательно такие компоненты как «национальная идея», «самосознание». 9 человек определили Родину, обязательно как определенную страну, в которой не только родились, но и планируют продолжать учебную и профессиональную деятельность.

В представления о Родине в контексте слова zǔguó, (родное государство) студенты говорили о равнозначности понятий jiāxiāng, gùxiāng, gù guó (малая Родина), включая в него и ближайшее окружение, родных. Интересно, что из 29 студентов, обучающихся в России, 24 человека сказали о том, что обязательно вернутся на Родину после обучения, 3 человека еще не определились, так как в перспективах – обучение в магистратуре и только 2 студента сочли возможным остаться за границей, завести семью.

Понятие «семья» также было интерпретировано по- разному. Большинство студентов (47 человек) определили семью как родственников: не только родителей, но и двоюродных братьев, сестер, обязательно бабушек и дедушек, подчеркивая многопоколенность и расширенность семьи. Большинство из студентов данной группы подчеркнули синонимичность слов «семья» – «династия». 5 человек включили в интерпретацию семьи концепт «дом» (jiā) – в плане общности быта, комфортности обстановки, пространства коммуникации с родственниками и знакомыми. 3 студента провели аналогию в терминах «семья» – «семейный очаг», а 3 человека еще добавили, что семья является тем местом, где начинается и продолжается жизнь, тепло и комфортно. Семья близка с Родиной, с государством, людьми, которые там живут.

Данный опрос представляет собой лишь первый этап педагогического эксперимента и основу для планирования воспитательных мероприятий в контексте исследуемой тематики. Специфика интерпретации студентами ключевых понятий воспитания позволит расставить приоритеты и сделать акценты на том, что им важно, конкретизировать тематику в рамках изучения русского и родного языков, а также смежных с ними дисциплин.

Заключение

Настоящее исследование подтверждает, что чувство родины и семьи является духовным стержнем для студентов, позволяющим сохранять культурную уверенность и эффективно осуществлять межкультурное общение в условиях глобализации. Столкнувшись с текущими вызовами в преподавании,

касающимися учебных материалов, преподавательского состава, вовлеченности студентов, будущая практика и исследования должны сосредоточиться на разработке разнообразных учебных ресурсов, повышении способности преподавателей к интегративному преподаванию, инновациях в моделях практики межкультурного обмена и непрерывном совершенствовании научных механизмов оценки и обратной связи.

Исследовательская деятельность изначально конкретизировала глубокие культурные истоки чувства родины и семьи и его эпохальную ценность как важного носителя идеологического и политического воспитания в учебных курсах, определило его специфическое содержание в контексте преподавания русского языка. Через анализ текущей ситуации в статье указаны ключевые вызовы в современной воспитательной практике: низкая степень интеграции учебных материалов, недостаточная способность преподавателей к педагогической трансформации, необходимость углубления опыта и идентификации у студентов.

Для решения указанных проблем главный вклад автора работы заключается в построении интегрированной теоретико-практической модели и в начале ее апробации, пример которой был приведен выше в исследовании. Основой данной модели служит предложенная система целей обучения, объединяющая «приобретение языковых способностей – воспитание межкультурной компетенции – формирование чувства родины и семьи», и на основе этого разработан поэтапный практический путь. Этот путь охватывает все этапы обучения от младших до старших курсов: на базовом этапе уделяется внимание внедрению культурного познания через ситуативную языковую практику; на среднем этапе подчеркивается углубление рациональной идентификации через тематическое исследование и межкультурное сравнение; на продвинутом этапе основной акцент делается на интернализацию ценностей и внешнее поведенческое проявление через проектное обучение и реальное межкультурное общение.

Список литературы

1. Гао Т., Гудков Д. Б. Концепты «Родина» и «дом» в русском и китайском патриотическом дискурсе // Мир русского слова. 2018. № 1. С. 40-47.
2. Лань Ли. От национальных чувств к политическому пробуждению: анализ чувства Родины и идентификации с Отечеством у тайваньских студентов-стипендиатов в период первоначального восстановления (1945-1949) // Вестник Цзинаньского университета. Серия: Философия и социальные науки. 2026. С. 20-34.
3. Лю Цз., Жуань Ц. Чувство Родины в «перевернутом классе»: исследование идеологического воспитания на занятиях по английскому языку в вузах МВД на основе теории РОА // Иностранные языки и культура. 2021. № 2. С. 94-102.
4. Золотова М.В., Ганюшкина Е.В., Лунина В.Л. Воспитание патриотизма средствами английского языка у студентов физкультурных специальностей // Знание. Понимание. Умение. 2024. № 2. С. 186-193.
5. Ма Б. Взращивание чувства Родины как основа трудоустройства студентов в регионах // Трудоустройство в Китае. 2026. № 1. С. 54-55.
6. Мо Ся. Стратегии воспитания у студентов чувства Родины на занятиях по китайскому языку в средних профессиональных учебных заведениях // Образование в Западном Китае. 2026. № 1. С. 195-198.
7. Пань М., Чжу М., Пу С., Лу Д., Жао Л. Исследование воспитания у студентов новой эпохи чувства Родины и международного кругозора на примере курса «Литература американцев китайского происхождения» // Путь к успеху. 2022. № 11. С. 43-45.
8. Пань Ю., Вэй Цз. Теоретические основы и практика совместного воспитания чувства Родины и международного кругозора в рамках идеологического воспитания на занятиях по английскому языку в вузах // Вестник Хубэйского открытого профессионального колледжа. 2025. № 2. С. 106-108.
9. Су Цз. Анализ путей воспитания чувства Родины у студентов-лингвистов новой эпохи // Образование Цзилиня. 2022. № 23. С. 83-84.

10. Сун Цз. Подготовка специалистов по иностранным языкам с китайским менталитетом и международным кругозором // Jilin Daily. 2021. С. 50-53.
11. Сюй Цз., Бесценная В.В. Так рождается чувство любви к родине, или первые уроки патриотизма в китайской семье (эссе по патриотическому воспитанию, уровень А2) // Вестник Омской Православной Духовной Семинарии. 2023. № 1 (14). С. 174-178.
12. У С., Лин Л. Воспитание чувства Родины и расширение международного кругозора на примере курса «Английский язык» в Чжэцзянском финансово-профессиональном колледже // Вестник Хубэйского открытого профессионального колледжа. 2021. № 2. С. 186-188.
13. Филипченко С.Н., Логинова А.А. Сущность и содержание понятия «патриотической культуры» студента // АНИ: педагогика и психология. 2023. Т. 12. № 1 (42). С. 143-148.
14. Хуан Т., Лю Х. Концепт «патриотизм» в китайской языковой картине мира // Политическая лингвистика. 2021. № 4 (88). С. 128-136.
15. Чжэн С. Переосмысление преподавания английского языка в вузах: инновационная стратегия интеграции чувства Родины в процесс изучения языка // Современный английский язык. 2025. № 2. С. 85-87.
16. Черкасова Е.А. Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в неязыковом вузе: анализ чата GPT в контексте оценки письменных работ // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 4 (65). С. 437-442.
17. Марков Д.С., Гинко В.И., Малыгин А.Д. Развитие геоинформационных компетенций у студентов, обучающихся по образовательной программе «История; География» по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» // Самарский научный вестник. 2022. Т. 11. № 1. С. 307-313.

Education of the feeling of homeland and family in Russian language classes in Chinese universities

Xian Zhang
Associate Professor
Changchun University
Changchun, China
zhxian118@126.com
ORCID 0009-0002-6306-9585

Shuai Gao
Lecturer of Japanese
Changchun University
Changchun, China
276055048@qq.com
ORCID 0009-0007-3869-3331

Received 08.04.2026
Accepted 23.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 37.013
DOI 10.25726/d7769-7473-1098-u
EDN KNXTXC
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

In the article, actualizing the requirements for the formation of professional competencies of Russian language specialists in the new era, the ways and forms of education of the feeling of homeland and family in the process of teaching Russian in Chinese universities are systematized. The content aspects and theoretical foundations of this approach are revealed, and the features of its implementation and existing shortcomings in pedagogical practice are analyzed. The purpose of the study is to substantiate the logic of integrating the sense of homeland and family into the educational process, identify current problems and their causes, and develop a three-component pedagogical model. This model combines the formation of language competencies, intercultural communication skills, and students' value orientations. Special attention is paid to strengthening students' national identity and cultural confidence, as well as developing their ability to present Chinese narratives in intercultural dialogue. The methodological framework includes an analysis of scientific literature on the topic, as well as a synthesis of domestic and foreign pedagogical experience. The focus is on key aspects such as the representation of homeland and family themes in educational materials, the emotional and cognitive characteristics of students, the level of professional training of teachers, and their ability to transform content pedagogically. The article provides a comparative analysis of pedagogical practices based on the use of interactive methods and digital technologies in Russian language classes, highlighting effective strategies for fostering a sense of homeland and family. Additionally, the article argues for the need to develop a multi-component assessment system that combines quantitative and qualitative indicators. In conclusion, the article discusses the prospects for the development of this field in an international context and emphasizes the importance of public policy and the social environment as key factors in the successful implementation of these tasks. The article aims to support the training of highly moral and competent Russian studies specialists who are ready to respond to the strategic challenges of the country's foreign policy.

Keywords

sense of homeland and family, ideological and political education, teaching methods, assessment system, Russian language, self-awareness, and educational content

Research on the development and application of a pedagogical model of ideological and political education in foreign language courses of vocational education based on artificial intelligence, ZCXJYB25-08, university project of the Department of Vocational and Continuing Education of the Ministry of Education. Research on the development of educational resources for ideological and political education in foreign language courses and the construction of a personality education system, 25JBH003W300, horizontal project.

References

1. Gao T., Gudkov D. B. The concepts of «Motherland» and «Home» in Russian and Chinese patriotic discourse // World of the Russian Word. 2018. № 1. pp. 40-47.
2. Lan Li. From national sentiment to political awakening: an analysis of attachment to the Motherland and identification with the Fatherland among taiwanese scholarship students during the early post-restoration period (1945–1949) // Journal of Jinan University. Philosophy and Social Sciences Series. 2026. pp. 20–34.
3. Liu J., Ruan Q. Attachment to the Motherland in the «Flipped Classroom»: a study of ideological education in English classes at universities of the Ministry of Internal Affairs Based on the Production-Oriented Approach (POA) // Foreign Languages and Culture. 2021. № 2. pp. 94-102.
4. Zolotova M. V., Ganyushkina E. V., Lunina V. L. Fostering patriotism through English language teaching among students majoring in physical education // Knowledge. Understanding. Skill. 2024. № 2. pp. 186-193.
5. Ma B. Cultivating attachment to the Motherland as a foundation for student employment in the regions // China Employment. 2026. № 1. pp. 54-55.
6. Mo Xia. Strategies for cultivating students' attachment to the Motherland in Chinese language classes at secondary vocational institutions // Education in Western China. 2026. № 1. pp. 195-198.

7. Pan M., Zhu M., Pu S., Lu D., Zhao L. Cultivating attachment to the Motherland and a global outlook among students in the New Era: a case study of the «Chinese American Literature» course // Path to Success. 2022. № 11. pp. 43-45.
8. Pan Y., Wei J. Theoretical foundations and practical approaches to jointly cultivating attachment to the Motherland and a global outlook through ideological education in university English classes // Journal of Hubei Open Vocational College. 2025. № 2. pp. 106-108.
9. Su J. An analysis of approaches to cultivating attachment to the Motherland among language students in the new era // Jilin Education. 2022. № 23. pp. 83-84.
10. Song J. Training foreign language specialists with a Chinese mindset and a global outlook // Jilin Daily. 2021. pp. 50-53.
11. Xu J., Bestsennaya V.V. How love for the Motherland begins, or the first lessons in patriotism in a Chinese family (An essay on patriotic education, A2 Level) // Omsk Orthodox Theological Seminary Bulletin. 2023. № 1 (14). pp. 174-178.
12. Wu S., Lin L. Cultivating attachment to the motherland and broadening students' global outlook: a case study of the English language course at Zhejiang Financial Vocational College // Journal of Hubei Open Vocational College. 2021. № 2. pp. 186-188.
13. Filipchenko S.N., Loginova A.A. The essence and content of the concept of a student's «Patriotic Culture» // ANI: Pedagogy and Psychology. 2023. Vol. 12. № 1 (42). pp. 143-148.
14. Huang T., Liu H. The concept of «Patriotism» in the Chinese linguistic worldview // Political Linguistics. 2021. № 4 (88). pp. 128-136.
15. Zheng S. Rethinking university English language teaching: an innovative strategy for integrating attachment to the Motherland into language learning // Modern English. 2025. № 2. pp. 85-87.
16. Cherkasova E.A. The use of artificial intelligence in English language teaching at a non-linguistic university: an analysis of ChatGPT in the context of assessing written work // Business. Education. Law. 2023. № 4 (65). pp. 437-442.
17. Markov D.S., Ginko V.I., Malygin A.D. Developing geoinformation competencies among students enrolled in the «History and Geography» programme within the 44.03.05 «Teacher Education» field of study // Samara Journal of Science. 2022. Vol. 11. № 1. pp. 307-313.

Психолого-педагогические аспекты формирования вторичной языковой личности у китайских студентов средствами русской топонимики

Имэнь Сун
Специалист-эксперт
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
songyimeng@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.04.2026
Принята 27.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 378
DOI 10.25726/u8170-7712-6763-n
EDN KDMRWN
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Статья посвящена комплексному анализу психолого-педагогических аспектов формирования вторичной языковой личности у китайских студентов в процессе обучения русскому языку как иностранному посредством использования топонимической лексики. Актуальность исследования обусловлена необходимостью теоретического осмысления и методической систематизации работы с топонимическим материалом, ориентированной не только на расширение лексического запаса, но и на постижение учащимися концептуальной картины мира носителей языка. В работе на основе анализа современных научных публикаций рассматриваются этнопсихологические и лингвометодические особенности китайского контингента, выявляются трудности, возникающие при овладении русским языком, и обосновывается потенциал русской топонимики как средства, интегрирующего языковое, культурное и психологическое содержание обучения. Раскрываются основные психолого-педагогические функции топонимической лексики, воздействующие на вербально-семантический, тезаурусный и мотивационный уровни языковой личности. Определяются методические условия эффективной реализации данного потенциала в работе с китайской аудиторией, включающие опору на этнопсихологические особенности учащихся, поэтапность введения материала, интеграцию топонимов в аутентичные тексты и коммуникативные ситуации, использование интерактивных технологий и тщательный отбор единиц на основе критериев культурной и коммуникативной ценности. Делается вывод о том, что целенаправленная работа с русской топонимикой способствует не только преодолению языковой интерференции, но и успешной социокультурной адаптации, формированию межкультурной компетенции и развитию вторичной языковой личности китайского студента как медиатора культур.

Ключевые слова

вторичная языковая личность, китайские студенты, русский язык как иностранный, топонимическая лексика, психолого-педагогические аспекты, межкультурная коммуникация, лингвокультурная адаптация.

Введение

Современная образовательная парадигма, реализуемая в контексте межкультурного взаимодействия и академической мобильности, выдвигает качественно новые требования к результатам

обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Ключевой целью и одновременно критерием эффективности данного процесса признается формирование вторичной языковой личности, под которой, вслед за Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, понимается способность индивида к полноценному участию в межкультурной коммуникации, что предполагает не просто владение вербально-семантическим кодом, но и постижение концептуальной картины мира носителей языка (Гальскова, 2004). Данная задача приобретает особую сложность и специфику при работе с китайским контингентом обучающихся, поскольку различия в языковых системах, когнитивных стилях и этнопсихологических характеристиках создают значительный барьер для органичного вхождения в русскую лингвокультуру. Ключевым противоречием здесь выступает разрыв между сформированной у китайских студентов привычкой к изучению языка через письменные тексты и заучивание, с одной стороны, и необходимостью спонтанной, контекстно-обусловленной коммуникации в реальной языковой среде – с другой.

В связи с этим возрастает потребность в поиске эффективных дидактических средств, способных интегрировать языковое, культурное и психологическое содержание обучения, выступая своеобразным «мостом» между учебной аудиторией и реальным миром. Одним из таких перспективных, но недостаточно разработанных средств выступает русская топонимика. Топонимическая лексика, аккумулируя в себе исторический опыт, культурные коды и ценностные ориентиры народа, обладает значительным лингвокультурологическим и психолого-педагогическим потенциалом. Она не только номинирует географические объекты, но и служит проводником в национальную картину мира, способствуя лингвокультурной адаптации иностранных студентов в новой социокультурной среде. Именно топонимика позволяет связать абстрактные языковые единицы с конкретными, эмоционально и культурно значимыми объектами окружающей действительности, что особенно важно для преодоления упомянутого выше разрыва.

Однако, несмотря на очевидный лингвокультурологический потенциал топонимики, в существующей практике преподавания РКИ он часто используется фрагментарно и бессистемно. Топонимический материал, как правило, вводится лишь эпизодически, ограничиваясь номинативной функцией и не сопровождаясь раскрытием историко-культурного контекста, прецедентности или коннотативных смыслов, закрепленных за тем или иным названием. Отсутствие методически выстроенной последовательности в его презентации – от простых апеллятивных номинаций к сложным культурно-маркированным единицам – не позволяет в полной мере задействовать его психолого-педагогический ресурс для поэтапного формирования всех уровней языковой личности. В этой связи актуальность исследования обусловлена необходимостью теоретического осмысления и методической систематизации тех аспектов работы с топонимическим материалом, которые направлены именно на формирование вторичной языковой личности китайских учащихся, а не только на расширение их лексического запаса.

Цель настоящей работы заключается в выявлении, теоретическом обосновании и систематизации психолого-педагогических аспектов формирования вторичной языковой личности китайских студентов посредством целенаправленного использования русской топонимической лексики в образовательном процессе. Достижение поставленной цели предполагает последовательное решение ряда взаимосвязанных задач. Прежде всего, необходимо проанализировать структуру и специфику формирования вторичной языковой личности у китайских учащихся, принимая во внимание их этнокультурные и когнитивные особенности, поскольку именно они детерминируют специфику восприятия и усвоения иноязычного материала. Далее требуется раскрыть лингводидактический и лингвокультурологический потенциал русской топонимики как средства обучения, что позволит обосновать целесообразность ее использования в работе с данным контингентом. На следующем этапе исследования предстоит выявить основные психолого-педагогические механизмы воздействия топонимического материала на развитие структурных компонентов языковой личности – от вербально-семантического до мотивационного. Наконец, решение перечисленных задач создает основу для определения методических условий, при которых реализация потенциала топонимики в работе с китайской аудиторией будет наиболее эффективной.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составляет системный и междисциплинарный подход, позволяющий рассматривать процесс формирования вторичной языковой личности как сложное, многоуровневое образование, находящееся на пересечении психолингвистики, педагогики, лингводидактики и культурологии. Теоретическим фундаментом работы выступают концепция языковой личности Ю.Н. Караулова, теория речевой деятельности А.А. Леонтьева и культурно-историческая теория Л.С. Выготского, раскрывающие механизмы интериоризации культурных знаков и формирования высших психических функций в процессе социального взаимодействия (Выготский, 1983; Леонтьев, 1997). С позиций культурно-исторической теории, топонимический материал может рассматриваться как культурный знак-посредник (медиатор), усвоение которого через социальное взаимодействие (в учебной аудитории, на экскурсии) ведет к качественным изменениям в когнитивной сфере студента, формируя новые понятия и смыслы.

Особое значение имеют идеи И.И. Халеевой о вторичной языковой личности как способности «проникать в дух» изучаемого языка и культуру его носителей (Халеева, 1995). Данная трактовка принципиально важна для настоящего исследования, поскольку выводит понимание результатов обучения за пределы сугубо лингвистической компетенции, акцентируя необходимость постижения тех глубинных культурных смыслов, которые определяют мировидение носителей языка. Именно топонимическая лексика, аккумулирующая историческую память и ценностные ориентиры народа, выступает одним из ключевых проводников в этот «дух» языка, позволяя иностранному студенту не просто освоить номинацию географического объекта, но и понять его символическое значение в национальной картине мира. Таким образом, обращение к идеям Халеевой задает вектор для анализа психолого-педагогических механизмов, посредством которых работа с топонимами способствует переходу учащегося от вербально-семантического к когнитивному и прагматическому уровням языковой личности.

Эмпирическую базу исследования составил корпус современных научных публикаций, посвященных проблемам обучения РКИ китайских студентов, психолого-педагогическим особенностям данного контингента, а также методическому потенциалу топонимической и лингвострановедческой лексики. Анализ источников (Антонова, 2022; Березовская, 2023; Корнеева, 2021; Лазарева, 2022; Ши, 2024) позволил составить комплексное представление об этнопсихологическом портрете китайского учащегося и характерных для него трудностях в овладении русским языком. Изучение работ, посвященных топонимике в контексте РКИ (Бурко, 2022; Васильева, 2022; Жуманиязов, 2021), а также вопросам формирования вторичной языковой личности (Ванюшина, 2020; Ли, 2021; Филиппова, 2024; Цзан, 2022) и критериям отбора прецедентных феноменов (Сюэин, 2025), дало возможность систематизировать и критически осмыслить накопленный методический опыт. В процессе работы применялись методы сравнительно-сопоставительного анализа, концептуального синтеза и теоретической интерпретации данных, что в совокупности обеспечило достижение цели исследования.

Результаты и обсуждение

Психолого-педагогические аспекты формирования вторичной языковой личности у китайских студентов детерминированы комплексом факторов, среди которых определяющее значение приобретают этнопсихологические характеристики обучающихся и сложившиеся у них стереотипы учебной деятельности. Как демонстрирует анализ, проведенный Ю.А. Антоновой, в основе коммуникативного поведения современного китайского студента лежат традиционные конфуцианские установки, которые находят выражение не только в трудолюбии и дисциплинированности, но и в приверженности коллективизму, рационализме, а также в стремлении к «сохранению лица», что неизбежно накладывает отпечаток на характер взаимодействия в учебной аудитории (Антонова, 2022). В китайской образовательной традиции исторически закреплены высокий статус преподавателя и пассивная роль учащегося, выступающего в качестве объекта педагогического воздействия, что вступает в очевидное противоречие с коммуникативно-деятельностной парадигмой, доминирующей в современной российской методике преподавания РКИ и ориентированной на педагогику сотрудничества.

Из данного противоречия вытекает необходимость для преподавателя проявлять повышенную тактичность, последовательно и дозированно внедрять интерактивные формы работы, а также систематически создавать для студентов ситуации, обеспечивающие переживание успеха.

Исследование Л.И. Корнеевой и Лю Цзинюй показывает, что для китайских обучающихся характерна устойчивая ориентация на визуализацию учебного материала, запоминание больших объемов информации и предпочтение работы с письменными текстами – навыки, сформированные в ходе многолетней подготовки к экзамену «гаокао» и составляющие основу их учебного опыта (Корнеева, Цзинюй, 2021). Следовательно, при построении обучающей модели, интегрирующей языковой и культурный компоненты, отсутствие опоры на рассмотренные лингвометодические особенности китайских учащихся существенно снижает эффективность обучения и препятствует достижению поставленных целей. Как подтверждают данные А.А. Лазаревой и Г.В. Улазаевой, несоблюдение этих особенностей закономерно приводит к возникновению устойчивой фонетико-грамматической интерференции, которая, блокируя свободное владение русским языком, существенно затрудняет процесс становления вторичной языковой личности (Лазарева, 2022).

Теоретической основой для анализа процесса формирования вторичной языковой личности выступает уровневая модель, предложенная Ю.Н. Карауловым, согласно которой становление языковой личности осуществляется последовательно – от овладения вербально-семантическим уровнем через освоение тезауруса к формированию мотивационно-прагматического уровня. Применительно к китайской аудитории эмпирическое исследование, проведенное Я.Л. Березовской, С. Ню и Е.В. Харченко, свидетельствует, что даже на продвинутых этапах языковой подготовки, соответствующих уровням B1-C1, у китайских студентов сохраняются трудности, затрагивающие все три выделенных уровня. На вербально-семантическом уровне они проявляются в устойчивой фонетико-грамматической интерференции, на тезаурусном – в неполноте понимания прецедентных феноменов, на мотивационном – в недостаточной сформированности концептуальных смыслов и связанных с ними ценностных ориентаций (Березовская, 2023). Как подчеркивают авторы, между способностью к адекватной интерпретации переносных значений и культурных кодов, с одной стороны, и степенью сформированности вторичной языковой картины мира – с другой, прослеживается отчетливая взаимосвязь. Данное обстоятельство актуализирует необходимость обращения к такому учебному материалу, который обеспечивал бы органичное единство языковой формы и глубинного культурного содержания, создавая тем самым предпосылки для поступательного перехода обучающихся от семантического уровня владения языком к когнитивному и прагматическому.

В обозначенном контексте русская топонимическая лексика может быть рассмотрена как многофункциональное дидактическое средство, потенциал которого не ограничивается исключительно номинативной функцией. Анализ содержания учебного комплекса «Дорога в Россию», предпринятый Н.В. Бурко, М.В. Ореховой и Н.И. Шитаковой, показывает, что урбанонимы занимают в нем значительное место; исследователями предложена их классификация по семантическому и структурному принципам, что создает базу для дальнейшей методической работы с данным языковым материалом (Бурко, 2022). Между тем дидактический потенциал топонимики не исчерпывается ознакомлением учащихся с наименованиями внутригородских объектов, а раскрывается в нескольких взаимосвязанных плоскостях, соответствующих различным уровням формирования языковой личности.

Обращение к топонимической лексике открывает возможности для решения задач, относящихся к вербально-семантическому уровню формирования вторичной языковой личности. Работа с конкретными наименованиями, такими как улица Садовая, улица Молодежная или проспект Мира, позволяет не только расширять словарный запас учащихся, но и в наглядной форме демонстрировать действие словообразовательных механизмов, в частности функционирование суффиксов относительных прилагательных, а также особенности реализации грамматических категорий рода, числа и падежа и специфику согласования в атрибутивных словосочетаниях. Продуктивность такого подхода подтверждается исследованием М.А. Жуманиязова, выполненным на материале адъективных топонимических моделей в туркменской аудитории. Как показывает автор, целенаправленная работа с подобными единицами способствует не только усвоению языковых норм, но и преодолению

межъязыковой интерференции, что в конечном итоге обеспечивает более успешную лингвокультурную адаптацию обучающихся (Жуманиязов, 2021). Поскольку для китайских студентов категории рода, падежа и согласования также являются принципиально новыми и в силу типологических различий языков представляют значительную трудность, данный вывод может быть экстраполирован и на китайскую аудиторию.

Формирование тезаурусного уровня языковой личности неразрывно связано с раскрытием историко-культурного содержания, которое аккумулировано в топонимических единицах. Будучи носителями культурной памяти, топонимы могут быть интерпретированы как «свернутые тексты», за каждым из которых стоит определенное историческое событие, имя деятеля культуры, географическая особенность либо культурный символ, значимый для национального самосознания. Как справедливо указывает Ю.А. Васильева, вовлечение студентов в работу с региональной топонимической лексикой, предполагающее обращение не только к официальным наименованиям, но и к народным названиям (регионимам), позволяет погрузить обучающихся в живой историко-культурный контекст, актуализировать имеющиеся у них фоновые знания и создать условия для их дальнейшего расширения (Васильева, 2022). Так, знакомство с историей улицы, носящей имя А.С. Пушкина, или обращение к этимологии названия города (например, Астрахани) способствуют формированию в сознании студента разветвленной сети ассоциативных связей, благодаря которой языковой знак органично интегрируется в систему культурных координат. Тем самым топоним утрачивает характер пустого, чисто номинативного обозначения и наполняется смысловым содержанием, превращаясь в полноценный элемент когнитивной базы обучающегося.

Развитие мотивационного и прагматического уровней вторичной языковой личности обеспечивается обращением к межкультурному диалогу, содержательную основу которого способен предоставить топонимический материал. Как подчеркивает Н.А. Ванюшина, организация аудиторной работы в формате равноправного диалога создает наиболее благоприятные условия для взаимообогащения культур, поскольку именно в такой коммуникативной среде происходит соприкосновение различных культурных кодов и систем ценностей (Ванюшина, 2020). Топонимическая лексика предоставляет для этого обширный материал: сопоставление принципов номинации, например ориентации на антропоним (улица, названная в честь героя) в российской традиции и отражение иерархических отношений либо природных явлений в китайской, стимулирует дискуссионное обсуждение, побуждая студентов к рефлексии над собственной культурой и одновременно формируя открытость по отношению к иной. В результате происходит не просто накопление страноведческих знаний о России, но и становление личностных качеств, необходимых для межкультурного взаимодействия, включая способность к эмпатии и понимание относительности собственных убеждений, что в совокупности характеризует вторичную языковую личность как медиатора культур (Ши, Щеглова, 2023).

Особое значение в данном процессе приобретают прецедентные топонимы – такие, как Москва, Санкт-Петербург, Волга, Байкал, – которые, согласно Я. Сюэин, требуют тщательного отбора на основе критериев культурной релевантности и наличия межкультурных аналогов, что призвано обеспечить их когнитивную доступность для китайских студентов (Сюэин, 2025). Рассмотренные функции топонимической лексики – вербально-семантическая, тезаурусная и мотивационная – реализуются не изолированно, а в тесной взаимосвязи, что обусловливает их комплексное воздействие на структуру языковой личности.

Включение топонимического материала в учебный процесс требует методической обоснованности и поэтапности. На начальном этапе, как показывает Чжан, целесообразно использование наглядности (карты, фотографии, схемы) и переводного способа семантизации (Чжан, 2019). По мере продвижения акцент смещается на работу с аутентичными текстами, содержащими топонимы, их лингвострановедческий комментарий и выполнение творческих заданий. О.В. Филиппова в своем исследовании экспериментально подтверждает эффективность синтеза технологий работы с аутентичным текстом и интерактивных методов (дискуссии, метод «дерево решений») для развития всех компонентов вторичной языковой личности – языкового, коммуникативного и межкультурного

(Филиппова, 2024). Применение данной модели к топонимическим текстам, описывающим город, его историю и культуру, приносит ощутимые результаты: студенты не только усваивают новую лексику и грамматические конструкции, но и начинают оперировать культурными концептами, формируя личностное отношение к изучаемому материалу.

Кроме того, топонимика играет важнейшую роль в социокультурной и языковой адаптации китайских студентов в условиях российского лингвосоциума. Р.М. Теремова и В.Л. Гаврилова акцентируют внимание на том, что оптимизация учебного процесса достигается через насыщение занятий актуальным, коммуникативно значимым материалом, открывающим «мир русского человека» (Теремова, 2023). Знание местных топонимов, умение ориентироваться в городе, строить маршруты и обсуждать городские достопримечательности относятся к числу базовых коммуникативных навыков, которые напрямую влияют на психологический комфорт и успешность социализации иностранного студента. Освоение урбанонимического пространства города проживания выполняет важную адаптационную функцию, снижая уровень тревожности и способствуя преодолению «культурного шока», поскольку превращает чужое, абстрактное пространство в знакомое и личностно значимое. Внеаудиторная работа, включая виртуальные и реальные экскурсии, фестивали и конкурсы, на которых студенты представляют свой город и его топонимику, как показано в работе коллектива авторов из Муданьцзянского педагогического университета, не только повышает мотивацию, но и формирует чувство принадлежности к новой культурной общности (Линся, 2024). Таким образом, топонимика становится инструментом, «очеловечивающим» пространство и превращающим абстрактный географический пункт в осмысленный и эмоционально переживаемый мир.

Значимость топонимической лексики усиливается и тем, что она часто содержит коннотативно маркированные единицы. Л. Цзан подчеркивает, что коннотации, возникающие на основе образных ассоциаций, являются носителями культурной информации и играют ключевую роль в формировании поликультурной языковой личности, особенно на лингвокогнитивной и межкультурно-коммуникативной стадиях (Цзан, 2022). Восприятие и корректное использование таких коннотативно насыщенных топонимов, как, например, Кремль (символ власти и государственности) или Питер (сниженное, но эмоционально окрашенное название Санкт-Петербурга), свидетельствует о глубине интеграции учащегося в языковую картину мира. В данном случае речь идет не только о знании денотативного значения, но и о способности улавливать эмоционально-оценочные обертоны слова, что является одним из высших проявлений сформированности вторичной языковой личности. Работа с такими единицами требует от студента понимания тех культурных смыслов и эмоциональных оттенков, которые закрепились за словом в национальном сознании.

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что русская топонимическая лексика обладает значительным, но не в полной мере реализованным психолого-педагогическим потенциалом в контексте формирования вторичной языковой личности китайских студентов. Ее использование выходит далеко за рамки обогащения словарного запаса и выступает как комплексное средство, воздействующее на все уровни структуры языковой личности. На вербально-семантическом уровне топонимы служат основой для отработки фонетических, лексических и грамматических навыков, позволяя преодолевать явления интерференции, характерные для китайской аудитории. На тезаурусном уровне они аккумулируют и транслируют фоновые культурно-исторические знания, формируя когнитивную базу, необходимую для понимания русской языковой картины мира. На мотивационном и прагматическом уровнях работа с топонимическим материалом стимулирует межкультурный диалог, развивает эмпатию и способствует успешной социокультурной адаптации, что является сущностной характеристикой вторичной языковой личности как медиатора культур.

Эффективность формирования вторичной языковой личности средствами топонимики детерминируется соблюдением ряда психолого-педагогических условий, к числу которых относятся: опора на этнопсихологические и лингвометодические особенности китайских учащихся (коллективизм, уважение к авторитету, ориентация на визуализацию и письменную речь); системность и поэтапность

введения топонимического материала (от простых номинаций к прецедентным и коннотативно маркированным единицам); интеграция топонимов в аутентичные тексты и коммуникативные ситуации; широкое использование интерактивных технологий (дискуссии, проекты, экскурсии), обеспечивающих личностное «присвоение» культурного знания; а также тщательный отбор топонимических единиц на основе критериев культурной и коммуникативной ценности, частотности и доступности для конкретного контингента обучающихся. Именно комплексная реализация этих психолого-педагогических условий превращает топонимику из простого набора географических названий в действенный инструмент развития личности студента, его когнитивной и аффективной сфер.

Таким образом, целенаправленная и методически выверенная работа с русской топонимикой открывает перспективный путь для гармоничного развития вторичной языковой личности китайского студента, позволяя ему не просто выучить язык, но и найти свое место в новом культурном пространстве, осмыслить его через призму собственного опыта и вступить в полноценный диалог с представителями иной лингвокультуры. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку специализированных учебных пособий и цифровых ресурсов, аккумулирующих лингвокультурологический потенциал топонимики различных регионов России и адаптированных для китайской аудитории.

Список литературы

1. Антонова Ю.А. Национально-психологический портрет китайского студента, изучающего русский язык // Филологический класс. 2022. Т. 27. № 2. С. 161-171.
2. Березовская Я.Л., Ню С., Харченко Е.В. Формирование вторичной языковой личности китайского студента при изучении русского языка // Вестник Челябинского государственного университета. 2023. № 5 (475). С. 57-65.
3. Бурко Н.В., Орехова М.В., Шитакова Н.И. Топонимическая лексика-средство обучения русскому языку как иностранному // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2022. № 4 (97). С. 209-214.
4. Ванюшина Н.А. Формирование вторичной языковой личности в процессе диалога культур на уроках РКИ // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2020. № 2 (37). С. 38-44.
5. Васильева Ю.А. Лингвокультурный потенциал региональной топонимической лексики на занятиях по русскому языку как иностранному // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения: материалы Международной научно-практической конференции (24 мая 2022 г., Москва). Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022. С. 255-262.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. Под ред. А.М. Матюшкина. Москва: Педагогика, 1983. 368 с.
7. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2004. 336 с.
8. Жуманиязов М.А. Грамматические аспекты лингвокультурной адаптации иностранных студентов в регионе обучения (на материале адъективных топонимических моделей) // Вестник педагогических наук. 2021. № 2. С. 163-168.
9. Корнеева Л.И., Цзинюй Л. Обучение китайских студентов иностранным языкам с учетом их этнокультурных и лингвометодических особенностей // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 144-149.
10. Лазарева А. А., Улазаева Г. В. О языковых трудностях китайских студентов, изучающих русский язык // Управление образованием: теория и практика. 2022. Т. 12. № 7. С. 172-177.
11. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. Москва: Смысл, 1997. 287 с.
12. Ли Ц. Формирование вторичной языковой личности при обучении русскому языку в китайской аудитории (на материале безэквивалентной лексики и фразеологии) // Функциональная грамматика: теория и практика. 2021. С. 494-497.

13. Линся М., Синхуа В. Опыт создания и реализации модели подготовки специалистов в области преподавания русского языка как иностранного в современном поликультурном пространстве (на примере деятельности Муданьцзянского педагогического университета) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2024. № 4 (234). С. 93-102.
14. Сюэин Я. Критерии отбора прецедентных феноменов для использования в обучении // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15. № 9-2. С. 297–304.
15. Теремова Р.М., Гаврилова В.Л. Социокультурная и языковая адаптация китайских студентов в условиях российского лингвосоциума как фактор гармонизации межнационального общения // Национальная система образования в поликультурном обществе: сборник научных статей. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2023. С. 128-134.
16. Филиппова О.В. Развитие вторичной языковой личности как фактор успешного обучения иностранных студентов в российском вузе // Интеграция образования. 2024. Т. 28. № 4. С. 641-655.
17. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык система. Язык текст. Язык способность: к 60-летию чл.-кор. РАН Ю.Н. Караулова. Под ред. Ю.С. Степанова, Е.А. Земской, А.М. Молдован. Москва: Институт русского языка РАН, 1995. С. 277-285.
18. Цзан Л. Коннотативно маркированная лексика и ее роль в развитии языковой личности // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 2. 11 с.
19. Чжан В. Подходы к семантизации лексики в процессе обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории // Современная филология: состояние, проблемы, перспективы: материалы VIII Всероссийской научно-методической конференции с международным участием (26 ноября 2019 г., Красноярск). Под ред. Т.А. Полуэктова. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2019. С. 59-62.
20. Ши А.В. Обучение студентов русскому языку как иностранному через призму китайского менталитета // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2024. № 3 (181). С. 235-251.
21. Ши В., Щеглова И.В. Межкультурная компетенция: векторы интерпретации, смежные понятия (теоретические основы) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 7. С. 692-698.

Psychological and pedagogical aspects of the formation of secondary language personality in Chinese students by means of Russian toponymy

Yimeng Song
Specialist Expert
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
songyimeng@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.04.2026
Accepted 27.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 378
DOI 10.25726/u8170-7712-6763-n
EDN KDMRWN
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 provides a comprehensive analysis of the psychological and pedagogical aspects of forming a secondary linguistic personality in Chinese students while teaching Russian as a foreign language through the use of toponymic vocabulary. The relevance of the study is determined by the need for theoretical understanding and methodological systematization of working with toponymic material, aimed not only at expanding vocabulary but also at students' comprehension of the conceptual worldview of native speakers. Based on an analysis of contemporary scientific publications, the work examines the ethnopsychological and linguomethodological characteristics of the Chinese contingent, identifies difficulties encountered in mastering the Russian language, and substantiates the potential of Russian toponymy as a means integrating linguistic, cultural, and psychological content of education. The main psychological and pedagogical functions of toponymic vocabulary influencing the verbal-semantic, thesaurus, and motivational levels of the linguistic personality are revealed. Methodological conditions for the effective implementation of this potential when working with a Chinese audience are determined, including reliance on students' ethnopsychological characteristics, phasing in the introduction of material, integration of toponyms into authentic texts and communicative situations, use of interactive technologies, and careful selection of units based on criteria of cultural and communicative value. It is concluded that purposeful work with Russian toponymy contributes not only to overcoming language interference but also to successful sociocultural adaptation, the formation of intercultural competence, and the development of the Chinese student's secondary linguistic personality as a cultural mediator.

Keywords

secondary linguistic personality, Chinese students, Russian as a foreign language, toponymic vocabulary, psychological and pedagogical aspects, intercultural communication, linguocultural adaptation.

References

1. Antonova Yu. A. National and psychological profile of a Chinese student learning Russian // Philological Class. 2022. Vol. 27. № 2. pp. 161-171.
2. Berezovskaya Ya.L., Nyu S., Kharchenko E.V. Developing the secondary linguistic personality of a Chinese student learning Russian // Chelyabinsk State University Bulletin. 2023. № 5 (475). pp. 57-65.
3. Burko N.V., Orekhova M.V., Shitakova N.I. Toponymic vocabulary as a tool for teaching Russian as a foreign language // Orel State University Scientific Notes. Series: Humanities and Social Sciences. 2022. № 4 (97). pp. 209-214.
4. Vanyushina N.A. Developing a secondary linguistic personality through the dialogue of cultures in Russian as a foreign language classes // Current Issues in Modern Philology and Journalism. 2020. № 2 (37). pp. 38-44.
5. Vasilyeva Yu. A. the linguocultural potential of regional toponymic vocabulary in Russian as a foreign language classes // Slavic Culture: Origins, Traditions and Interaction: the 23rd Cyril and Methodius Readings: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (may 24, 2022, moscow). Moscow: Pushkin State Russian Language Institute, 2022. pp. 255-262.
6. Vygotsky L.S. Collected works in 6 volumes. Vol. 3: Problems of the development of the psyche. Ed. by A.M. Matyushkin. Moscow: Pedagogy, 1983. 368 pp.
7. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of foreign language teaching: linguodidactics and methodology: a textbook for students of linguistic universities and foreign language faculties of higher teacher education institutions. Moscow: Academy, 2004. 336 pp.
8. Zhumaniyazov M.A. Grammatical aspects of international students' linguocultural adaptation to the region of study: a study of adjectival toponymic models // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2021. № 2. pp. 163–168.
9. Korneeva L.I., Tszinyui L. Teaching foreign languages to Chinese students with regard to their ethnocultural characteristics and language learning specifics // Pedagogical Education in Russia. 2021. № 3. pp. 144-149.

10. Lazareva A.A., Ulazaeva G.V. On the language difficulties experienced by Chinese students learning Russian // Education Management: Theory and Practice. 2022. Vol. 12. № 7. pp. 172-177.
11. Leontiev A.A. Fundamentals of psycholinguistics. Moscow: Meaning, 1997. 287 pp.
12. Li Ts. Developing a secondary linguistic personality when teaching Russian to Chinese students: a study of non-equivalent vocabulary and phraseology // Functional Grammar: Theory and Practice. 2021. pp. 494-497.
13. Linsya M., Sinkhua V. Experience in developing and implementing a model for training specialists in teaching Russian as a foreign language in a contemporary multicultural environment: the case of Mudanjiang Normal University // Tomsk State Pedagogical University Bulletin. 2024. № 4 (234). pp. 93-102.
14. Syuein Ya. Criteria for selecting precedent phenomena for use in teaching // Education Management: Theory and Practice. 2025. Vol. 15. № 9-2. pp. 297-304.
15. Teremova R.M., Gavrilova V.L. Chinese students' sociocultural and linguistic adaptation to the Russian sociolinguistic environment as a factor in harmonizing interethnic communication // National Education System in a Multicultural Society: a Collection of Research Articles. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia, 2023. pp. 128-134.
16. Filippova O.V. Ehe development of a secondary linguistic personality as a factor in international students' successful learning at a Russian university // Integration of Education. 2024. Vol. 28. № 4. pp. 641-655.
17. Khaleeva I.I. The secondary linguistic personality as a recipient of a foreign-language text // Language as a System. Language as Text. Language as an Ability: Celebrating the 60th Birthday of Yu. N. Karaulov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences. Edited by Yu. S. Stepanov, E. A. Zemskaya, and A. M. Moldovan. Moscow: Russian Language Institute of the Russian Academy of Sciences, 1995. pp. 277–285.
18. Tszan L. Connotatively marked vocabulary and its role in the development of linguistic personality. world of science. pedagogy and psychology. 2022. Vol. 10. № 2. 11 pp.
19. Chzhan V. Approaches to explaining vocabulary meanings when teaching Russian as a foreign language to Chinese students. In: modern philology: current state, problems, and prospects // Proceedings of the 8th All-Russian Scientific and Methodological Conference with International Participation (November 26, 2019, Krasnoyarsk). Eds. by T. A. Poluektov. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, 2019. pp. 59–62.
20. Shi A.V. Teaching Russian as a foreign language to students through the lens of the Chinese mentality // South Ural State Humanitarian Pedagogical University Bulletin. 2024. № 3 (181). pp. 235-251.
21. Shi V., Shcheglova I.V. Intercultural competence: directions of interpretation and related concepts (theoretical foundations) // Pedagogy. Theory and Practice. 2023. Vol. 8. № 7. pp. 692-698.

Критическое мышление как инструмент формирования междисциплинарного языка в современном вузе

Сюэяо Ли
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
495383118@qq.com
ORCID 0009-0004-8951-7774

Поступила в редакцию 02.04.2026
Принята 23.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 37.0
DOI 10.25726/a9640-3047-9570-b
EDN DRLHTK
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

На фоне растущей фрагментации знания в высшей школе возникает острая потребность в поиске точек пересечения между различными дисциплинами. В данной статье предпринята попытка обосновать роль критического мышления не просто как полезной когнитивной компетенции студента, но как фундаментальной основы для формирования общего языка академического общения. Автор анализирует методологические барьеры, мешающие созданию единого эпистемологического пространства в университете. Доказывается, что внедрение практик критического анализа способно перевести разрозненные педагогические подходы в русло реального сотворчества. Подобная оптика позволяет по-новому оценить специфику профессиональной рефлексии преподавателя и наметить практические пути преодоления междисциплинарной разобщенности при подготовке научных кадров.

Ключевые слова

Критическое мышление, высшее образование, эпистемологические основания, междисциплинарный подход, интерсубъективность, образовательная реальность, педагогическая рефлексия.

Введение

Современный этап модернизации отечественного и зарубежного высшего образования характеризуется глубокими трансформациями, вызванными стремительными процессами цифровизации и массовизации образования. В этих условиях возрастает потребность в осмыслении текущего состояния высшей школы с позиций современной социогуманитарной науки – социологии, педагогики, философии и культурологии. Одним из ключевых ответов на вызовы времени становится целенаправленное развитие критического мышления студентов. Однако, несмотря на обширный массив прикладных работ, до сих пор ощущается дефицит исследований, раскрывающих глубинные эпистемологические основания этого процесса.

Актуальность данного исследования обусловлена острой необходимостью выработки интерсубъективного междисциплинарного языка описания, объяснения и понимания образовательной реальности. В настоящее время фрагментарность педагогического знания зачастую препятствует поддержанию единого исследовательского пространства в сфере наук об образовании.

Традиционно обучение критическому мышлению рассматривается преимущественно как передача набора когнитивных алгоритмов. В то же время современный этап требует смещения акцента на место и роль преподавателя в педагогическом процессе, которому необходим концептуальный аппарат, позволяющий рефлексировать основания и смысл своей деятельности, а также обеспечивать полноценное научное общение.

Проблема исследования заключается в существующем противоречии между декларируемой необходимостью формирования критического мышления у студентов вуза и недостаточной разработанностью его теоретико-методологических основ как инструмента преодоления дисциплинарных барьеров. Разработка теоретических основ и методических проблем обучения критическому мышлению требует выхода за рамки узкоспециализированной дидактики.

Целью настоящей статьи является обоснование эпистемологических оснований обучения критическому мышлению как фундаментального конструкта, способствующего формированию нового интерсубъективного языка. Мы исходим из гипотезы, что такой язык не только позволяет адекватно понимать происходящее в образовательной среде, но и сплачивает, объединяет научно-педагогическое сообщество на базе ценностей солидарности, содружества, кооперации, консолидации и сотворчества.

Научная новизна работы состоит в переосмыслении критического мышления: из сугубо индивидуального образовательного результата оно переводится в ранг эпистемологического условия, обеспечивающего консенсус интересов всех субъектов образовательного процесса.

Материалы и методы исследования

Материалом для настоящего исследования послужили фундаментальные и прикладные труды отечественных и зарубежных исследователей в области философии образования, социологии, педагогики высшей школы и эпистемологии. В качестве источниковой базы выступили актуальные публикации, индексируемые в ведущих наукометрических базах данных, посвященные проблемам модернизации высшего образования, цифровизации образовательной среды и практикам развития критического мышления. Дополнительным материалом для рефлексии послужил обобщенный опыт педагогической деятельности в современной высшей школе.

Методологической основой работы выступает междисциплинарный подход, позволяющий исследовать образовательную реальность на стыке философии, социологии и педагогики. Для выработки интерсубъективного междисциплинарного языка описания и понимания педагогических процессов в статье применяется комплекс взаимодополняющих теоретических методов:

– теоретико-эпистемологический анализ: применялся для деконструкции традиционных подходов к пониманию критического мышления и выявления его глубинных философско-образовательных оснований.

– метод концептуального синтеза: использовался для интеграции разрозненных педагогических практик в единый методический конструкт, способствующий консолидации научно-педагогического сообщества.

– системно-деятельностный подход: позволил рассмотреть учебный предмет и процесс обучения критическому мышлению как продукт совместной деятельности и результат консенсуса интересов различных стейкхолдеров образовательного процесса.

– педагогическая рефлексия и герменевтический метод: применялись для интерпретации смыслов профессиональной деятельности преподавателя в контексте создания единого исследовательского пространства.

Использование данного комплекса методов обеспечивает необходимую глубину и самостоятельность научного исследования, позволяя перейти от простой фиксации дидактических проблем к разработке их фундаментальных теоретических основ.

Результаты и обсуждение

Критическое мышление за пределами дидактики: эпистемологический статус в высшей школе.

В традиционном педагогическом дискурсе критическое мышление зачастую подвергается дидактической редукции: оно рассматривается преимущественно как набор когнитивных навыков (анализ, синтез, оценка) и логических алгоритмов, необходимых для эффективного усвоения готового учебного материала. Как показывают классические исследования в этой области (Ennis, 1989; Lipman, 2003), такой инструментальный подход был оправдан в рамках классической образовательной парадигмы. Однако в условиях стремительной цифровизации и массовизации образования, когда студент погружен в хаотичный, неструктурированный и зачастую противоречивый информационный поток, узкодидактическое понимание критического мышления исчерпывает свой эвристический потенциал.

Для глубокого осмысления роли критического мышления в современном вузе необходимо обратиться к философско-образовательному анализу. В контексте постнеклассической эпистемологии (Лекторский, 2012; Стёпин, 2011) знание утрачивает статус отчужденной, абсолютно объективной данности. Процесс познания сегодня неотделим от ценностно-целевых установок познающего субъекта и социокультурного контекста. В этой связи критическое мышление приобретает принципиально новый эпистемологический статус: оно становится не просто инструментом верификации фактов, а фундаментальным механизмом смыслообразования и конструирования образовательной реальности.

Обзор современной литературы (Смирнов, 2019; Barnett, 1997) свидетельствует о том, что высшее образование переживает кризис «онтологической неопределенности». В ответ на этот вызов критическое мышление начинает выполнять функцию формирования эпистемической субъектности студента. Быть эпистемическим субъектом значит не просто пассивно усваивать материал, но осознанно выстраивать свой маршрут в сложном и неоднозначном информационном поле. При таком подходе фокус смещается с банальной тренировки интеллекта на изменение позиции самого обучающегося по отношению к природе знания.

Соответственно, меняются и приоритеты преподавателя. Его роль как непререкаемого транслятора информации уходит на второй план; гораздо важнее становится помощь студенту в поиске оснований для собственных суждений. Выходя за узкие рамки дидактики, мы видим, что навыки критического мышления работают как универсальный механизм. Именно они создают ту базовую среду для появления междисциплинарного языка, без которого современный университет рискует окончательно распасться на изолированные исследовательские кластеры.

Преодоление дисциплинарных барьеров: формирование интерсубъективного словаря. В современной высшей школе наблюдается парадоксальная ситуация: рост узкой специализации приводит к образованию так называемых «эпистемологических бункеров» или проявлениям дисциплинарного этноцентризма. Представители различных наук об образовании, исследующие одни и те же проблемы с позиций социологии, педагогики, философии, культурологии, истории, экономики и менеджмента, зачастую используют несоизмеримые терминологические аппараты. Это напрямую препятствует поддержанию единого исследовательского пространства в сфере наук об образовании в географическом и эпистемологическом смысле. В результате утрачивается целостное видение образовательной реальности, а научная коммуникация становится фрагментированной.

В этом контексте важнейшим вызовом становится выработка интерсубъективного междисциплинарного языка описания, объяснения и понимания образовательной реальности. Методология обучения критическому мышлению обладает уникальным интегративным потенциалом для решения этой задачи. Процедуры критического анализа – проблематизация, концептуализация, верификация аргументации, выявление скрытых допущений и рефлексия контекста – имеют универсальную, метапредметную природу.

Для визуализации механизма преодоления дисциплинарных барьеров нами разработана концептуальная схема (см. рис. 1).



Рисунок 1. Роль критического мышления в формировании интерсубъективного междисциплинарного языка

Данная модель (рис. 1) демонстрирует, что, внедряя практики критического мышления в образовательный процесс, преподаватель фактически конструирует «зону обмена» (trading zone). Студенты и исследователи учатся переводить смыслы с языка одной узкой дисциплины на универсальный язык академического вопрошания. Преподаватель в этой парадигме выполняет функцию модератора полифонического дискурса, что позволяет ему глубоко рефлексировать основания и смысл своей деятельности.

Именно такой язык, ядром которого выступает критическая рациональность, не только позволяет адекватно понимать происходящее, но и сплачивает, объединяет научно-педагогическое сообщество на базе ценностей солидарности, содружества, кооперации, консолидации и сотворчества. Таким образом, критическое мышление выступает не просто образовательным результатом, а лингво-эпистемологическим инструментом сшивания разорванной академической реальности.

Рассмотрим учебный процесс как пространство сотворчества стейкхолдеров, где главным аспектом является коммуникативная рациональность критического мышления.

В рамках классической парадигмы учебный процесс рассматривался преимущественно как однонаправленная трансляция знания от преподавателя к студенту. Однако современные реалии диктуют необходимость перехода к субъект-субъектной модели, где учебный предмет конструируется как продукт совместной деятельности различных стейкхолдеров (студентов, преподавателей, администрации вуза и представителей рынка труда), как результат консенсуса их интересов. Возникает закономерный вопрос: какой методологический инструментарий способен обеспечить этот сложный процесс согласования зачастую противоречивых ожиданий?

Мы утверждаем, что именно обучение критическому мышлению создает необходимую платформу для такого консенсуса, выступая механизмом реализации коммуникативной рациональности (Хабермас, 2000) в образовательной среде. Когда критическое мышление интегрируется в учебный процесс, учебная дисциплина перестает быть догмой и превращается в «граничный объект» (boundary object) – пространство, где пересекаются и согласовываются различные картины мира.

Для иллюстрации механизма достижения консенсуса нами предложена схема взаимодействия стейкхолдеров (см. рис. 2).

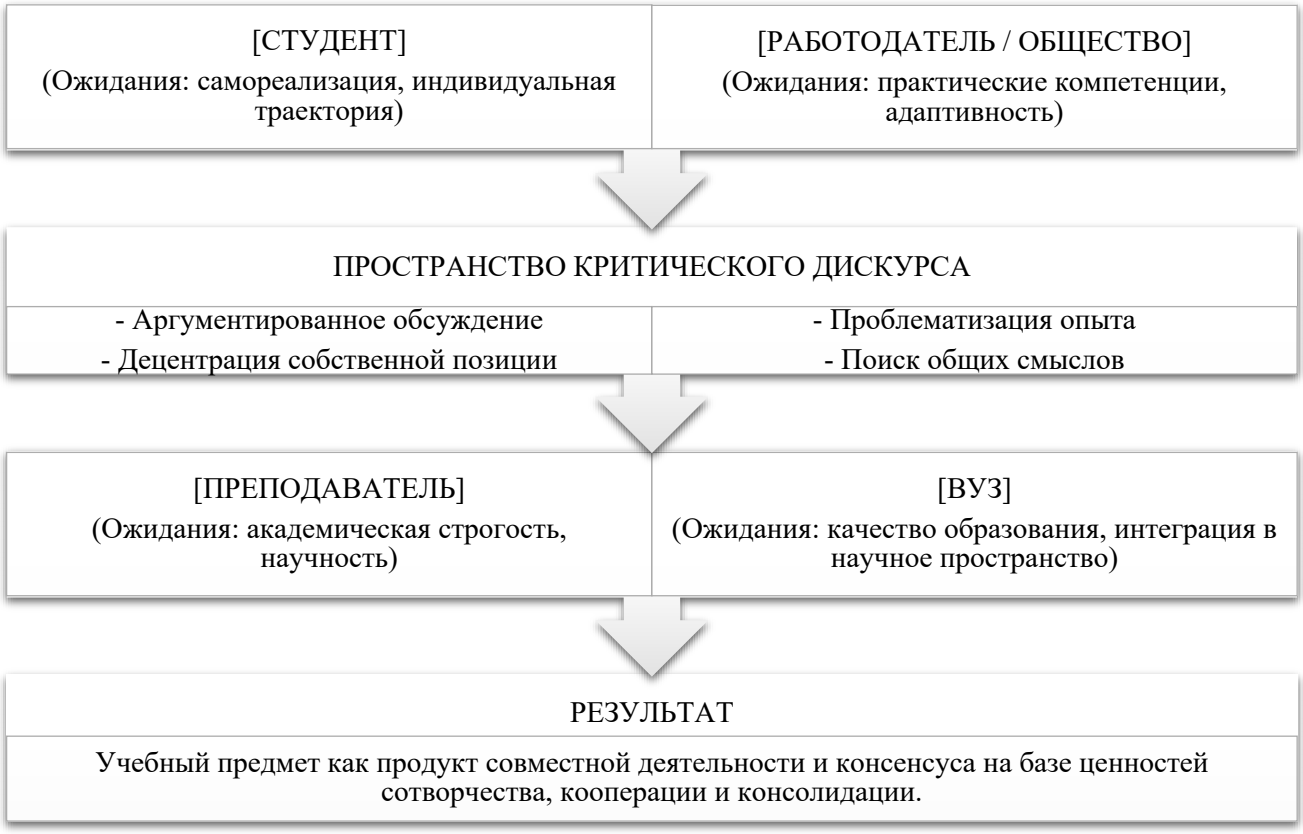


Рисунок 2. Критическое мышление как основа взаимодействия стейкхолдеров образования

Схема взаимодействия (рис. 2) наглядно иллюстрирует, что дискуссия в аудитории строится не на споре ради спора, а на умении посмотреть на проблему чужими глазами. Пока студент учится соотносить получаемые знания с реалиями рынка труда, работодатели и преподаватели также проходят путь взаимной адаптации: первые осознают ценность фундаментальной подготовки, вторые – сверяют теорию с практическими запросами. В этой оптике развитие критического мышления перестает быть сугубо частной задачей отдельной дисциплины, превращаясь в форму социального взаимодействия. Регулярная практика аргументированного сомнения и поиска общих смыслов помогает участникам процесса преодолеть разобщенность, постепенно выстраивая внутри вуза атмосферу академической солидарности и консолидации усилий. В результате образовательная среда вуза становится подлинным пространством генерации новых смыслов, обеспечивая устойчивое развитие как самого университета, так и общества в целом.

Заключение

Проведенный в настоящем исследовании теоретико-эпистемологический анализ позволяет сделать вывод о том, что обучение критическому мышлению в современном вузе не может быть редуцировано исключительно к решению узких дидактических задач. В эпоху постнеоклассической рациональности и цифровизации оно выступает фундаментальным условием формирования эпистемической субъектности обучающегося, позволяя ему осознанно конструировать свою образовательную и профессиональную траекторию.

В ходе работы было обосновано, что методология критического вопрошания обладает мощным интегративным потенциалом. Она служит необходимым базисом для конструирования интерсубъективного междисциплинарного языка, который позволяет преодолеть фрагментацию научного знания и «дисциплинарный этноцентризм». Использование такого языка предоставляет преподавателю высшей школы надежный концептуальный аппарат для глубокой рефлексии оснований

и смыслов своей педагогической деятельности, а также для обеспечения полноценного научного общения.

Кроме того, доказано, что учебный процесс, выстроенный на принципах критического дискурса, трансформируется в пространство подлинного сотворчества стейкхолдеров. Критическое мышление выступает механизмом коммуникативной рациональности, обеспечивающим консенсус между индивидуальными ожиданиями студентов, академическими стандартами преподавателей, стратегическими целями университета и прагматичными запросами рынка труда.

В конечном итоге, критическое мышление раскрывается не только как когнитивный инструмент, но и как важнейший социокультурный механизм. Внедрение разработанных теоретических основ в практику отечественного высшего образования способно стать тем связующим звеном, которое сплачивает и объединяет научно-педагогическое сообщество на базе непреходящих ценностей солидарности, содружества, кооперации, консолидации и сотворчества. Перспективы дальнейших исследований в данном направлении связаны с разработкой конкретных метрик оценки эффективности применения интерсубъективного языка в междисциплинарных образовательных программах.

Список литературы

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
2. Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика: учебно-методическое пособие. Москва: Мирос, 2002. 173 с.
3. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. 2-е изд., дораб. Москва: Просвещение, 2011. 222 с.
4. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. Москва: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
5. Попков В.А., Коржуев А.В., Рязанова Е.Л. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования. Москва: Изд-во МГУ, 2001. 168 с
6. Сорина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2003. № 6. С. 98-111.
7. Стёпин В.С. Типы научной рациональности и синергетическая парадигма // Сложность. Разум. Постнеклассика. 2013. № 4. С. 45-59.
8. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века. Харьков: Изд-во Университета Внутренних Дел, 1999. 285 с.
9. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. Пер. с нем. Под ред. Д. В. Скляднева. Санкт-Петербург: Наука, 2000. 379 с.
10. Халперн Д. Психология критического мышления. 4-е межд. изд. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 503 с.
11. Шакирова Д. М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология // Образовательные технологии и общество. 2006. Т. 9. № 4. С. 284-292.
12. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. Москва: Наследие ММК, 2005. 460 с.
13. Barnett R. Higher education: A critical business. Buckingham: Open University Press, 1997. 191 p.
14. Ennis R.H. Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research // Educational Researcher. 1989. Vol. 18. № 3. pp. 4-10.
15. Facione P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Millbrae: California Academic Press, 1990. 112 p.
16. Lipman M. Thinking in education. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 304 p.

17. Paul R., Elder L. Critical thinking: tools for taking charge of your professional and personal life. Upper Saddle River: Financial Times Prentice Hall, 2002. 384 p.
18. Star S. L., Griesemer J. R. Institutional ecology, «translations» and boundary objects: amateurs and professionals in berkeley's museum of vertebrate zoology, 1907-39 // Social Studies of Science. 1989. Vol. 19. № 3. pp. 387-420.

Critical thinking as a tool for developing an interdisciplinary language in modern higher education

Xueyao Li
Specialist-expert
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
495383118@qq.com
ORCID 0009-0004-8951-7774

Received 02.04.2026
Accepted 23.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 37.0
DOI 10.25726/a9640-3047-9570-b
EDN DRLHTK
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

Against the backdrop of growing knowledge fragmentation in higher education, there is an urgent need to find points of intersection between various disciplines. This article attempts to substantiate the role of critical thinking not simply as a useful cognitive competence for students, but as a fundamental basis for developing a common language of academic communication. The author analyzes the methodological barriers hindering the creation of a unified epistemological space within the university. It is argued that implementing practices of critical analysis can shift disjointed pedagogical approaches towards genuine co-creation. Such a perspective allows for a fresh evaluation of the specifics of educators' professional reflection and outlines practical ways to overcome interdisciplinary disunity in the training of scientific personnel.

Keywords

Critical thinking, higher education, epistemological foundations, interdisciplinary approach, intersubjectivity, educational reality, pedagogical reflection.

References

1. Baidenko V.I. Identifying the composition of university graduates' competencies as a necessary stage in designing a new generation of state higher professional education standards: methodological guide. Moscow: Research Center for Problems of the Quality of Specialist Training, 2006. 72 p.
2. Butenko A.V., Khodos E.A. Critical thinking: method, theory, practice. Moscow: Miros, 2002. 173 p.
3. Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V. Developing critical thinking in the classroom. 2nd revised ed. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 222 p.
4. Lektorskii V.A. Classical and non-classical epistemology. Moscow: Editorial URSS, 2001. 256 p.

5. Popkov V.A., Korzhuev A.V., Ryazanova E.L. Critical thinking in the context of the tasks of higher professional education. Moscow: Moscow State University Press, 2001. 168 p.
6. Sorina G.V. Critical thinking: history and current status // Moscow University Bulletin. Series 7: Philosophy. 2003. № 6. pp. 98-111.
7. Stepin V.S. Types of scientific rationality and the synergetic paradigm // Complexity. Mind. Postnonclassic. 2013. № 4. pp. 45-59.
8. Tyaglo A.V., Voropay T.S. Critical Thinking: A Problem of Global Education in the 21st Century. Kharkiv: University of Internal Affairs Press, 1999. 285 p.
9. Habermas, J. Moral consciousness and communicative action. Trans. from German. Ed. by D.V. Sklyadnev. St. Petersburg: Science, 2000. 379 p.
10. Halpern D. Psychology of critical thinking. 4th inter. ed. Saint Petersburg: Peter, 2000. 503 p.
11. Shakirova D. M. Formation of critical thinking in school and university students: model and technology // Educational Technology & Society. 2006. Vol. 9. № 4. pp. 284-292.
12. Shchedrovitskii G.P. Thinking. Understanding. Reflection. Moscow: Heritage of the Moscow Methodological Circle, 2005. 460 p.
13. Barnett R. Higher education: a critical business. Buckingham: Open University Press, 1997. 191 p.
14. Ennis R.H. Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research // educational researcher. 1989. Vol. 18. № 3. pp. 4-10.
15. Facione P.A. Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Millbrae: California Academic Press, 1990. 112 p.
16. Lipman M. Thinking in education. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 304 p.
17. Paul R., Elder L. Critical thinking: tools for taking charge of your professional and personal life. Upper Saddle River: Financial Times Prentice Hall, 2002. 384 p.
18. Star S. L., Griesemer J. R. Institutional ecology, «translations» and boundary objects: amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39 // Social Studies of Science. 1989. Vol. 19. № 3. pp. 387-420.

Сравнительный анализ теорий цифровых компетенций в социогуманитарном образовании: российский и китайский контексты

Сяоюй Хао
Специалист-эксперт
Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия
st112158@student.spbu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.04.2026
Принята 15.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 37.0
DOI 10.25726/g6019-9441-2649-y
EDN EXWNRC
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Цель исследования – провести сравнительный анализ теоретических подходов к цифровым компетенциям студентов-социогуманитариев в российской и китайской педагогике. Методология основана на сравнительном анализе ключевых концепций, структурных моделей и педагогических ролей цифровых технологий в двух контекстах. Результаты выявили общую тенденцию к интеграции цифровых и профессиональных компетенций, но также и существенные различия. Российский подход к цифровой трансформации акцентирует критическое мышление и цифровую культуру и индивидуализации обучения в рамках профессиональной деятельности, тогда как китайский фокусируется на инновационных компетенциях и работе с данными как драйвере развития. Научная новизна заключается в системном сопоставлении двух национальных школ, а практическая значимость – в возможности взаимного обогащения образовательной политики и практики.

Ключевые слова

цифровые компетенции, социогуманитарное образование, сравнительный анализ, теории образования, российская педагогика, китайская педагогика, цифровая трансформация.

Введение

Цифровая трансформация, охватившая все сферы современного общества, выступает одним из наиболее значимых вызовов и ресурсов для развития высшего образования. В условиях становления цифровой экономики и социума, основанного на знаниях, меняется не только набор требуемых профессиональных навыков, но и сама парадигма профессиональной подготовки. Особенно остро эти процессы затрагивают социогуманитарные направления, для которых традиционные методы работы с информацией и коммуникации подвергаются кардинальному переосмыслению под влиянием новых технологий. Цифровые компетенции перестают быть факультативным дополнением, превращаясь в неотъемлемый, интегративный компонент профессиональной компетентности будущего специалиста-гуманитария.

Теоретическое осмысление места и роли цифровых компетенций в образовательном процессе активно развивается как в российской, так и в китайской педагогической науке. Оба государства, обладающие мощными образовательными традициями и амбициозными национальными стратегиями технологического развития (такими как программа «Цифровая экономика» в России и «Информатизация

образования 2.0» в Китае), формируют собственные научные дискурсы вокруг данной проблематики. Однако анализ литературы показывает, что существующие исследования носят преимущественно внутристрановой характер. Пробел в системном сравнительно-педагогическом анализе теоретических подходов России и Китая к формированию цифровых компетенций именно у студентов-социогуманитариев остается недостаточно изученным. Между тем такое сравнение позволило бы выявить не только культурно и контекстуально обусловленные различия, но и потенциальные точки соприкосновения и взаимного обогащения педагогических теорий.

Целью данного исследования является проведение сравнительного анализа теоретических подходов к цифровым компетенциям студентов-социогуманитариев в российской и китайской педагогике. Для её достижения в работе решаются задачи по сопоставлению ключевых концепций, структурных моделей и педагогических ролей цифровых технологий в двух контекстах. Методологической основой выступает сравнительный анализ теоретических текстов.

Феномен цифровых компетенций занимает центральное место в дискурсе о трансформации высшего образовании. Анализ литературы позволяет проследить эволюцию от узкотехнического понимания «компьютерной грамотности» к комплексному концепту «цифровой компетентности», интегрирующему когнитивные, социально-коммуникативные и этико-критические аспекты (Gilster, 1997; Martin, 2006). Наиболее авторитетные международные рамочные модели, такие как DigComp (Carretero, 2017) и DLGF ЮНЕСКО (Law, 2018), определяют цифровую компетентность как интегративную способность, операционализируемую через ключевые области: критическую работу с информацией, цифровую коммуникацию, создание контента, обеспечение безопасности и решение проблем — что формирует концептуальный базис для нашего исследования цифровых компетенций в социогуманитарном образовании.

Цифровая трансформация образования, ставшая реальностью нашего времени (Король, 2022), «была неотвратима и для социогуманитарного поля» (Чжан, 2025). Этот процесс трансформации требует не только технологических решений, но и глубокого переосмысления педагогических основ обучения. Следовательно, теоретическое обоснование интеграции цифровых компетенций опирается на взаимодополняющие парадигмы:

– Социальный конструктивизм (Выготский, 1982) актуальный в цифровую эпоху, раскрывает механизмы конструирования знания через опосредование инструментами. Ключевые концепции зоны ближайшего развития (ЗБР) и опосредованного обучения реализуются через «цифровые скаффолды» — интерактивные платформы и системы поддержки, которые расширяют возможности учебного взаимодействия и совместного создания знаний (Рафикова, 2022; Harasim, 2012).

– Коннективизм (Siemens, 2005) переносит фокус обучения с группы на сеть. В условиях быстрого устаревания знаний эта теория определяет процесс познания как установление связей внутри динамических информационных сетей (Siemens, 2004). В соответствии с её принципами, знание может быть распределено и сохранено в цифровых артефактах (базы данных, веб-сайты, системы ИИ), а социальные сети и открытые ресурсы выступают узлами для коммуникации и сотрудничества (Итинсон, 2021).

Таким образом, рассмотренные педагогические парадигмы – социальный конструктивизм и коннективизм — предоставляют прочную теоретическую основу для понимания того, почему и как цифровые компетенции становятся неотъемлемой частью профессионального становления социогуманитариев. Они смещают акцент с усвоения готового знания на его активное конструирование в социальном взаимодействии, опосредованном цифровыми инструментами, и на навигацию по динамичным сетевым ресурсам.

Однако универсальные педагогические парадигмы и международные рамочные модели, рассмотренные выше, требуют конкретизации в национальных контекстах. Систематический сравнительный анализ того, как эти общие принципы теоретически осмысляются и адаптируются для социогуманитарного образования в России и Китае, в научной литературе отсутствует. Настоящее исследование призвано заполнить эту лакуну, предложив сопоставительный анализ теоретических подходов двух стран, что и составит его научную новизну и практическую значимость.

Материалы и методы исследования

Исследование основано на сравнительно-сопоставительном методе и качественном контент-анализе. Теоретико-методологической основой исследования служат рассмотренные в литературном обзоре социальный конструктивизм Л.С. Выготского и коннективизм Дж. Сименса, которые задают общую оптику для понимания роли технологий в обучении как инструмента опосредования и сетевого взаимодействия. Корпус анализируемых источников был сформирован из трех ключевых типов текстов: 1) нормативно-стратегические документы, определяющие государственную политику в области цифровизации высшего образования в России и Китае (национальный проект «Цифровая образовательная среда», программа «Информатизация образования 2.0», а также ФГОС ВО и государственные образовательные стандарты для социогуманитарных направлений); 2) научные публикации в рецензируемых журналах обеих стран, отобранные по базам данных (РИНЦ, eLibrary, CNKI, Scopus) по ключевым запросам «цифровые компетенции», «цифровая грамотность», «социогуманитарное образование», «цифровая педагогика»; 3) монографии и теоретические труды ведущих научных школ (например, Института образования НИУ ВШЭ и Центра исследований цифрового гуманитарного образования при Пекинском педагогическом университете), посвящённые методологическим и культурным основаниям цифровизации гуманитарного знания.

Результаты и обсуждение

Наше исследование является анализ ключевых теоретических подходов к цифровой трансформации образования. В качестве макроконтекста, определяющего актуальность данной проблематики, выступает историческая эволюция общества от этапа компьютерзации через информатизацию к современной цифровизации. В наше время, платоновское различение мира идей и мира вещей получает новое звучание в эпоху больших данных и виртуальных сред, где цифровые модели и симуляции претендуют на статус новой идеальной реальности, требующей критического осмысления, как это показано в современных исследованиях (Миронов, 2019). Другими словами, цифровая трансформация образования предстает не как сугубо технологический сдвиг, а как явление, имеющее фундаментальные социокультурные и философские основания.

Цифровая трансформация образования представляет собой не простую замену аналоговых средств обучения цифровыми, а глубокий системный пересмотр его основ. Этот процесс затрагивает и реорганизует ключевые элементы образовательной системы.

Во-первых, преобразуется содержание образования. В учебные программы включаются дисциплины, направленные на формирование навыков анализа данных и взаимодействия с технологиями искусственного интеллекта, что способствует развитию информационно-аналитической грамотности – фундаментального умения работать с информацией на всех этапах: от поиска до критического осмысления и производства нового знания (Токтарова, 2021). Во-вторых, трансформируется педагогическая методология. За счёт сбора и интерпретации многомерных данных об учебной деятельности становится возможным автоматическое выявление индивидуальных затруднений обучающихся и проектирование персонализированных образовательных траекторий, адаптированных под потребности каждого (Чжун, 2025). В-третьих, пересматривается система оценивания. Традиционные форматы итогового контроля уступают место непрерывному формирующему оцениванию. Такой подход, реализуемый через анализ цифровых следов и портфолио, позволяет отслеживать прогресс в освоении компетенций в динамике, оценивая не разрозненные факты, а процесс развития (Смолина, 2021).

В результате формируется качественно новая образовательная система, отвечающая требованиям современного общества и экономики (Ван, 2025), и возникает открытая, адаптивная образовательная экосистема (Чжу, 2022). Таким образом, сущность цифровой трансформации заключается в смене образовательной парадигмы, затрагивающей цели, содержание, методы, организационные формы и роли участников. Она создаёт целостную цифровую образовательную среду, которая становится не вспомогательным инструментом, а новой интегральной основой учебного процесса, преодолевая ограничения поверхностного внедрения технологий.

Однако, в условиях цифрового информационного потока традиционное критическое мышление требует существенной адаптации. Исследователи говорят о необходимости формирования «критического игнорирования» – стратегической способности сознательно фильтровать информацию. Этот навык включает саморегуляцию внимания, практику «бокового чтения» (быстрая проверка достоверности источника) и принцип избегания непродуктивных взаимодействий, которые расходуют когнитивные и эмоциональные ресурсы без смысловой отдачи (Булгаков, 2023). Поэтому, современный этап цифровизации формирует обновлённый запрос к специалисту-гуманитарию, актуализируя необходимость овладения интегрированным набором цифровых умений. Данный набор может быть концептуализирован как система, охватывающая три фундаментальных блока: базовую цифровую культуру (Digital Literacy), практико-ориентированный инструментарий и нормативно-этические принципы работы в цифровой среде.

В текущем научном дискурсе понятие цифровой грамотности вышло за рамки сугубо технических умений, трактуясь как способность к критической рефлексии и продуктивному применению цифровых ресурсов в профессиональном контексте (Су, 2025). Её успешное развитие зависит от сбалансированного сочетания внутренней готовности к обучению и внешней поддерживающей инфраструктуры (Цуй, 2024). Согласно авторитетным международным рамкам, таким как DigComp (European Commission, 2022), ядро цифровой грамотности составляют следующие аспекты:

– Аналитическая работа с данными: критическое осмысление, интерпретация и обработка информации с использованием электронных таблиц и статистических методов.

– Критериальная оценка визуализаций: проверка достоверности и репрезентативности графиков и диаграмм в научных и публичных коммуникациях.

– Конструирование данных: умение создавать, систематизировать и структурировать собственные наборы данных в рамках исследовательской работы.

Следующим базовым элементом выступает инструментально-методический комплекс. Он предполагает аргументированный отбор и использование цифровых средств для решения профессиональных задач, что составляет суть так называемой «средовой грамотности» и отражено в ключевых трудах по цифровым гуманитарным наукам (Schreibman, 2016). В структуру данного комплекса входят:

– Анализ данных с помощью ПО: применение специализированных программ (NVivo, MaxQDA, SPSS, R, Python) для всесторонней обработки как качественных, так и количественных исследовательских материалов.

– Методы цифровых гуманитарных наук (Digital Humanities): использование таких подходов, как сетевой анализ (Gephi), визуализация данных (Palladio) и геоинформационное картографирование (QGIS), для обнаружения скрытых структур и взаимосвязей в социогуманитарных исследованиях (Цзян, 2025).

– Автоматизированный сбор данных (веб-скрапинг): техники извлечения и упорядочивания информации из открытых веб-источников для формирования собственной исследовательской базы данных.

Кроме того, профессиональная деятельность в цифровом пространстве предполагает не только владение технологиями, но и неукоснительное следование этическим и правовым регуляторам. В образовательном контексте цифровая этика утверждается как нормативно-ценностное ядро, обязательное для педагогического корпуса. Основными векторами этой ответственности выступают:

– Защита персональных данных (обеспечение конфиденциальности и анонимности);

– Соблюдение прав интеллектуальной собственности (авторское право, лицензионные соглашения);

– Рефлексия над социокультурным воздействием цифровых исследований и технологий.

Именно эти принципы формируют базис ответственного и рефлексивного профессионального поведения в условиях цифровизации (Фу, 2025).

Таким образом, ключевые цифровые компетенции – грамотность, инструментарий и этика – ценны не сами по себе, а как интегративный механизм, превращающий теоретическое знание и

технические навыки в конкретные проекты и продукты в цифровой среде (Ян, 2024). Именно этот трансформирующий потенциал делает их ядром новой педагогической парадигмы – цифровой дидактики. Как показано выше, цифровизация обновляет технологическую основу, а цифровая трансформация перестраивает всю образовательную систему. В этом контексте цифровая дидактика призвана дать ответ на центральный вопрос: каким образом преобразуются механизмы преподавания и усвоения знаний в новой цифровой реальности? Данная проблематика активно разрабатывается как в китайском, так и в российском академическом дискурсе, внося весомый вклад в глобальное осмысление этой области.

В рамках китайского научного дискурса исследователь Го Вэньгэ (Го, 2022) обосновывает необходимость перехода к практико-ориентированной парадигме в цифровой дидактике. Он вводит концепцию «педагогических артефактов», предлагая в качестве метода работы с ними практики «форка» (адаптации под локальные задачи) и «ремикса» (синтеза в новые конструкции), что формирует основу для обновлённой системы педагогического действия и предполагает кардинальное обновление форм учебных материалов (Го, 2022). Согласно модели, разработанной Хуаном Жунхуаем и его соавторами (Хуан, 2024), сердцевиной и системообразующим принципом образовательной трансформации выступает именно устойчивая система педагогических практик – цифровая дидактика. В данной модели она позиционируется как интегрирующее ядро для четырёх ключевых векторов изменений:

- технологически усиленного углублённого обучения;
- экологичной цифровой среды;
- практики, основанной на данных (evidence-based);
- совместного обучения в условиях партнёрства человека и технологий (Хуан, 2024).

Эта трансформация характеризуется сдвигом от пассивного усвоения информации к активной, совместной и основанной на данных учебной деятельности, центрированной на развитии обучающегося.

В российской исследовательской традиции цифровая дидактика рассматривается как самостоятельная область педагогического знания. Как указывает Н.В. Скачкова (Скачкова, 2022), её задача заключается в изучении и проектировании учебного процесса в рамках цифровой образовательной среды (Скачкова, 2022). Эта позиция получает развитие в работах Е.А. Штакк и её соавторов (Штакк, 2022), где цифровая дидактика определяется как «системное решение образовательных задач с помощью инструментов и подходов современного информационного общества» (Штакк, 2022). Учёные подчёркивают, что при всей глубине изменений в целях, содержании, контроле и формах обучения, гуманистическая сущность образования сохраняется – обучающийся и его перспективы развития остаются в фокусе педагогического процесса. Содержательное наполнение данной области раскрывается через комплекс средств, среди которых выделяются:

- Персонализированный образовательный маршрут;
- Современные педагогические технологии (искусственный интеллект, VR/AR, блокчейн);
- Метацифровые образовательные комплексы, синтезирующие цифровые и производственные решения.

Как показано выше, российские и китайские исследователи сходятся в признании цифровой дидактики как новой, формирующейся парадигмы, призванной ответить на вызовы трансформации образования. Однако их концептуализация данной области демонстрирует различные теоретические акценты и логические основания, что отражает различия в педагогических традициях и национальных образовательных приоритетах.

Ключевое различие между китайской и российской теоретическими школами в области цифрового образования имеет глубокие культурно-мировоззренческие основания. Китайский подход к цифровизации образовании развивается в парадигме, синтезирующей коллективистские ценности конфуцианской традиции с современным технократическим прагматизмом (Чжу, 2022). В результате цифровая трансформация концептуализируется как нормативная система («цифровая педагогика») для целенаправленного построения эффективной и масштабируемой национальной образовательной экосистемы, где технологии служат инструментом системной модернизации (Ван, 2025; Хуан, 2024).

Соответствующая модель компетенций делает акцент на эффективном управлении проектами, работе с большими данными и соблюдении установленных нормативных рамок (Фу, 2025).

В отличие от этого, российский подход в значительной степени укоренен в традициях культурно-исторической психологии (Выготский, 1982) и теории деятельности, что акцентирует развитие личности и внутреннюю структуру учебной деятельности (Рафикова, 2022). В этом контексте утверждается более рефлексивная «цифровая дидактика» (Скачкова, 2022; Штакк, 2022), где технологии рассматриваются прежде всего как новое «орудие», опосредующее познание, и которое требует критического осмысления с точки зрения потенциальных рисков дегуманизации. Производная модель компетенций, таким образом, смещает фокус на критическую автономию специалиста, включая навыки критической оценки цифровых сред и осознание личной этической ответственности.

Исходя из вышеизложенного, сравнительный анализ выявляет два контрастных вектора: прагматично-системный («инженерный») подход Китая, ориентированный на построение экосистемы, и рефлексивно-гуманистический («критический») подход России, центрированный на личности и сохранении человеко-ориентированной сущности образования в эпоху цифровых технологий. Эти различия находят прямое отражение в категориальном аппарате, интерпретации классического наследия и структуре формируемых профессиональных компетенций. Для наглядного представления ключевых различий ниже представлена сравнительная таблица.

Таблица 1. Сравнительная таблица теоретических подходов к цифровой трансформации образования в России и Китае

Критерий сравнения	Китайская научная школа	Российская научная школа	Ключевое различие
Философско-культурная основа	Синтез конфуцианства (коллективизм, иерархия) с технократическим прагматизмом	Культурно-историческая психология (Выготский), теория деятельности (Леонтьев)	Государственно-ориентированный прагматизм vs Критика технологического опосредования (деятельностный подход)
Фокус цифровой трансформации	Система и результат: создание эффективной, масштабируемой образовательной экосистемы	Личность и процесс: развитие сознания и деятельности обучающегося в цифровой среде	Внешняя эффективность vs Внутреннее развитие
Интерпретация классической теории (соц. конструктивизм)	Акцент на технологически опосредованной коллаборации и поддержке на основе данных	Фокус на трансформации структуры деятельности цифровыми инструментами и «цифровом труде»	Оптимизация инструментов vs Реструктуризация деятельности
Отношение к коннективизму	Легко интегрируется в модель «человеко-машинного» обучения и открытых сетей	Воспринимается как полезное дополнение, не заменяющее основную деятельность и сознание	Принятие vs Критическое усвоение
Производная модель компетенций	Эффективность в масштабируемой системе: управление проектами, анализ Big Data, следование нормам системы	Критическая автономия: критическое игнорирование, рефлексия над инструментами, личная ответственность	Исполнитель системы vs Критический мыслитель

Обобщая проведённый анализ, можно утверждать, что в российском и китайском научном дискурсе сформировались две контрастные, но взаимодополняющие теоретические модели цифровой дидактики. Российская модель, условно именуемая «гуманистически-проектной», наследует традиции отечественной педагогической антропологии, акцентируя непреходящую ценность личности обучающегося и проектирование цифровой образовательной среды, подчинённой задаче его развития. В свою очередь, китайская модель, близкая к «прагматически-системной», в большей степени ориентирована на операциональные механизмы трансформации практики (такие как «форк» и «ремикс» педагогических артефактов), а также на построение и эффективное функционирование целостной образовательной экосистемы, движимой данными и технологиями.

Кроме значительных различий в теоретических подходах к цифровой трансформации образования в России и Китае наблюдаются и важные совпадающие тенденции. Эти конвергентные векторы формируют общее концептуальное поле для международного диалога в данной области. К числу таких сквозных тенденций можно отнести:

– Признание системного характера цифровой трансформации, выходящего за рамки простой технической цифровизации.

– Активную опору на переосмысление классического педагогического и психологического наследия.

– Понимание необходимости формирования гибридного (традиционно-цифрового) профиля социогуманитарного специалиста.

Из этого следует, что наряду с установленной национальной спецификой, в теоретических позициях двух стран обнаруживаются и ключевые области консенсуса относительно сущности образовательной трансформации. Эти разделяемые принципы – понимание её системного характера, укоренённость в переосмысленном классическом наследии (например, в концепциях зоны ближайшего развития и опосредованной деятельности Л.С. Выготского) и целевая установка на формирование гибридного профиля специалиста – не отменяют различий, но формируют общее концептуальное пространство. Именно в рамках этого пространства национальные особенности приобретают чёткие очертания и становятся предметом содержательного сравнительного исследования.

Выявленные теоретические модели – российская «гуманистически-проектная» и китайская «прагматически-системная» – имеют не только академическую ценность, но и выполняют методологическую функцию. Они служат аналитической оптикой или системой координат для последующего, более конкретного сравнительного исследования. А именно, данные модели позволяют:

1) целенаправленно анализировать образовательную политику: понимая, что российский дискурс акцентирует проектирование среды для развития личности, а китайский – построение эффективной экосистемы, можно целенаправленно искать соответствующие этим логикам установки в национальных стратегиях и стандартах;

2) интерпретировать педагогическую практику: наблюдаемые в двух странах практики внедрения цифровых инструментов (например, платформ или методов оценки) можно оценивать не изолированно, а через призму их соответствия «гуманистически-проектной» или «прагматически-системной» логике, что углубляет понимание их сути;

3) обнаруживать «переводы» и «разрывы»: модели помогают выявить, как общие теоретические принципы (например, персонализация) «переводятся» в разные политические решения и практические действия в каждом контексте, а где возникают концептуальные разрывы между теорией и её реализацией.

Таким образом, проведённый теоретико-компаративный анализ не только фиксирует текущее состояние научной мысли, но и закладывает чёткий концептуальный фундамент для следующего этапа исследований – эмпирического сравнения образовательной политики и практики цифровой трансформации в России и Китае.

Заключение

В данной статье была решена ключевая задача теоретико-компаративного исследования цифрового образования в социогуманитарной сфере. На основе систематизации международных и национальных теоретических источников был проведён анализ, позволивший достичь следующих результатов:

– обоснована системная природа цифровой трансформации как парадигмального сдвига, требующего применения компетентностного подхода.

– концептуализирована структура ключевых цифровых компетенций для социогуманитариев, в центре которой находятся метапредметные навыки работы с данными, проектной деятельности и критического мышления.

– путем сравнительного анализа выявлены и сопоставлены две национальные теоретические модели: Китайская и российская теоретические модели демонстрируют контрастные ориентиры: если первая отличается прагматично-технократической ориентацией, трактуя цифровую педагогику как нормативную систему для построения эффективной образовательной экосистемы, то вторая центрирована на рефлексивной «цифровой дидактике», отстаивающей развивающую и гуманистическую функцию образования в цифровой среде.

Научная новизна исследования заключается в том, что оно впервые системно демонстрирует, как культурно-ценностные факторы детерминируют теоретическое осмысление одних и тех же глобальных вызовов – формирования цифровых компетенций – в России и Китае. Практическая значимость работы определяется тем, что полученные выводы и выявленные модели создают прочную концептуальную основу для последующего эмпирического анализа конкретных образовательных политик, учебных программ и педагогических практик в двух странах. Это открывает путь к более осмысленному диалогу и взаимному обогащению национальных образовательных систем.

Таким образом, статья вносит вклад в развитие сравнительной педагогики и теорий цифрового образования, подтверждая тезис о глубокой культурной обусловленности педагогического знания в цифровую эпоху.

Список литературы

1. Булгаков А.В. От критического мышления к критическому игнорированию: психологические стратегии // Вестник Московского университета МВД России. 2023. № 5. С. 295-304.
2. Ван Ч., Се С., Ли Ф. Генеративный искусственный интеллект как катализатор цифровой трансформации в образовании: теория, современное состояние и меры // Think Tank: Theory & Practice. 2025. Т. 10. № 5. С. 1-11.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии. Под ред. В.В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1982. 504 С.
4. Го В. Цифровая педагогика: педагогика цифровой эпохи и цифровой учебник по педагогике // Китайское электронное образование. 2022. № 8 (427). С. 83-91.
5. Итинсон К.С. Коннективизм – обучение в цифровую эпоху // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 4 (37). С. 96-98.
6. Король А.Д., Воротницкий Ю.И. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века // Высшее образование в России. 2022. №6.
7. Миронов В.В. Платон и современная пещера Big Data // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. 2019. Т. 35. Вып. 1. С. 4-24.
8. Рафикова А.С. Социальный конструктивизм и коллаборативное обучение // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 5-1 (68). С. 165-168.
9. Скачкова Н.В. Использование цифровой дидактики в профессиональном образовании // Вестник ТГПУ. 2022. № 5 (223). С. 28-37.
10. Момот В.В. Преимущества применения методов интеллектуального анализа данных в образовании // Системный анализ в проектировании и управлении: материалы XXV Международной

научно-практической конференции (13-14 октября 2021 г., Санкт-Петербург). Ч. 1. Санкт-Петербург: Политех-Пресс, 2021. С. 350–357.

11. Су Л., Чжу К., Цзин С. Феноменологическое видение образования цифровой грамотности будущих учителей: логическая концепция, практические трудности и пути реализации // Исследования в области электронного образования. 2025. Т. 46. № 5. С. 12-18.

12. Токтарова В.И., Ребко О.В. Цифровая грамотность: понятие, компоненты и оценка // Вестник Марийского государственного университета. 2021. №2 (42). С. 165-177.

13. Фу Г., Чэнь Ц. Построение структуры и стратегии повышения цифровой грамотности преподавателей педагогических дисциплин // Исследования в области электронного образования. 2025. № 7. С. 116-121.

14. Хуан Ж., Ху И., Лю М. Основная теория трансформации преподавания в цифровую эпоху: цифровая педагогика// Исследования в области образовательных технологий. 2024. Т. 45. № 6. С. 14-22, 33.

15. Цзян Цз., Ван Л. Цифровые гуманитарные науки и интертекстуальное выражение литературной критики: построение порождающей поэтики на основе искусственного интеллекта // Southeast Academic Research. 2025. № 1. С. 94-106.

16. Цуй Х. Оптимизация образования в области цифровой грамотности аспирантов в эпоху искусственного интеллекта // Научная информация. 2024. Т. 42. № 9. С. 142-148, 202.

17. Чжун Ш., Ян Л., Фань Цз. Движение персонализированного обучения: актуальные проблемы, должная логика и пути реализации // Электронные исследования в образовании. 2025. № 1. С. 13-19.

18. Zhang X., Liu F., Mao N., Li X. Application and Reflection on Research Methods in the Field of Digital Humanities in China // Library and Information Service. 2025. Vol. 69. № 16. pp. 139-150.

19. Law N., Woo D., de la Torre J., Wong G. A Global framework of reference on digital literacy skills for Indicator 4.4.2. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2018.

20. Borgman C.L. Big data, little data, no data: scholarship in the networked world. Cambridge: MIT press, 2017.

21. Harasim L. Learning theory and online technologies. NY, 2012.

22. Gilster P. Digital literacy. NY: Wiley; 1997. 276 p.

23. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens – with new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022.

24. Martin A. A European Framework for Digital Literacy // Nordic Journal of Digital Literacy. 2006. Vol. 1. № 2. pp. 151-161.

25. Schreibman S., Siemens R., Unsworth J. A new companion to digital humanities. Hoboken: John Wiley & Sons, Ltd., 2016. 576 p.

26. Siemens G. Connectivism: a learning theory for the digital age // elearnspace.org. 2004.

A comparative analysis of digital competency theories in social sciences and humanities education: Russian and Chinese contexts

Xiaoyu Hao
Specialist-expert
Saint Petersburg State University
Saint-Petersburg, Russia
st112158@student.spbu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.04.2026
Accepted 15.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 37.0
DOI 10.25726/g6019-9441-2649-y
EDN EXWNRC
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The aim of this study is to conduct a comparative analysis of theoretical approaches to digital competencies of students majoring in the social sciences and humanities in Russian and Chinese pedagogy. The methodology is based on a comparative analysis of key concepts, structural models, and the pedagogical roles of digital technologies in the two contexts. The results revealed a general trend toward integrating digital and professional competencies, but also significant differences. The Russian approach to digital transformation emphasizes critical thinking, digital culture, and the individualization of learning within professional contexts, while the Chinese approach focuses on innovative competencies and working with data as a driver of development. The scientific novelty lies in the systematic comparison of the two national schools, and the practical significance lies in the potential for mutual enrichment of educational policy and practice.

Keywords

digital competencies, social sciences and humanities education, comparative analysis, educational theories, Russian pedagogy, Chinese pedagogy, digital transformation.

References

1. Bulgakov A. V. From Critical Thinking to Critical Ignoring: Psychological Strategies // Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia Bulletin. 2023. № 5. pp. 295-304.
2. Wang Ch., Xie S., Li F. Generative artificial intelligence as a catalyst for digital transformation in education: theory, current state and measures // Think Tank: Theory & Practice. 2025. Vol. 10. № 5. pp. 1–11.
3. Vygotsky L. S. Thinking and speech. Collected works in 6 vols. Vol. 2: Problems of general psychology. Ed. by V.V. Davydov. Moscow: Pedagogy, 1982. 504 pp.
4. Guo W. Digital pedagogy: pedagogy for the digital age and a digital pedagogy textbook // China Educational Technology. 2022. № 8 (427). pp. 83-91.
5. Itinson K. S. Connectivism: Learning in the Digital Age // Baltic Humanitarian Journal. 2021. Vol. 10. № 4 (37). pp. 96-98.
6. Korol A.D., Vorotnitsky Y.I. Digital transformation of education and the challenges of the 21st century // Higher Education in Russia. 2022. № 6.
7. Mironov V.V. Plato and the modern cave of Big Data // Saint Petersburg University Bulletin. Philosophy and Conflict Studies. 2019. Vol. 35. Issue 1. pp. 4-24.
8. Rafikova A.S. Social Constructivism and Collaborative Learning // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2022. № 5-1 (68). pp. 165-168.
9. Skachkova N.V. The use of digital didactics in vocational education // Tomsk State Pedagogical University Bulletin. 2022. № 5 (223). pp. 28-37.
10. Momot V.V. Advantages of Applying Data Mining Methods in Education // Systems Analysis in Design and Management: Proceedings of the 25th International Scientific and Practical Conference (October 13-14, 2021, Saint Petersburg). Part 1. Saint Petersburg: Polytech-Press, 2021. pp. 350-357.

11. Su L., Zhu K., Jing S. Phenomenological perspective on digital literacy education for pre-service teachers: logical framework, practical challenges and implementation pathways // E-Education Research. 2025. Vol. 46. № 5. pp. 12-18.
12. Toktarova V.I., Rebko O.V. Digital literacy: concept, components and assessment // Mari State University Bulletin. 2021. № 2 (42). pp. 165-177.
13. Fu G., Chen Q. Developing a framework and strategies for enhancing the digital literacy of teacher educators // E-Education Research. 2025. № 7. pp. 116-121.
14. Huang R., Hu Y., Liu M. Foundational theory of teaching transformation in the digital age: digital pedagogy // Educational Technology Research. 2024. Vol. 45. № 6. pp. 14-22, 33.
15. Jiang J., Wang L. Digital humanities and the intertextual expression of literary criticism: constructing generative poetics based on artificial intelligence // Southeast Academic Research. 2025. № 1. pp. 94-106.
16. Cui H. Optimizing digital literacy education for postgraduate students in the age of artificial intelligence // Scientific Information. 2024. Vol. 42. № 9. pp. 142-148, 202.
17. Zhong Sh., Yang L., Fan J. Personalized learning movement: current challenges, guiding logic, and implementation pathways // Electronic Research in Education. 2025. № 1. pp. 13-19.
18. Zhang X., Liu F., Mao N., Li X. Application and Reflection on Research Methods in the Field of Digital Humanities in China // Library and Information Service. 2025. Vol. 69. № 16. pp. 139-150.
19. Law N., Woo D., de la Torre J., Wong G. A Global framework of reference on digital literacy skills for Indicator 4.4.2. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2018.
20. Borgman C.L. Big data, little data, no data: scholarship in the networked world. Cambridge: MIT press, 2017.
21. Harasim L. Learning theory and online technologies. NY, 2012.
22. Gilster P. Digital literacy. NY: Wiley; 1997. 276 p.
23. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens – with new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022.
24. Martin A. A European Framework for Digital Literacy // Nordic Journal of Digital Literacy. 2006. Vol. 1. № 2. pp. 151-161.
25. Schreibman S., Siemens R., Unsworth J. A new companion to digital humanities. Hoboken: John Wiley & Sons, Ltd., 2016. 576 p.
26. Siemens G. Connectivism: a learning theory for the digital age // elearnspace.org. 2004.

Фортепианная миниатюра как средство совершенствования исполнительского аппарата студента-пианиста китайского вуза: педагогические условия и методика

Чай Давэй
Специалист-эксперт
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
582305917@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.04.2026
Принята 22.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 78.0
DOI 10.25726/s3203-9824-9536-w
EDN CRZGIZ
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Фортепианная миниатюра представляет собой высокоэффективный дидактический ресурс для комплексного совершенствования исполнительского аппарата студентов-пианистов в условиях китайских высших учебных заведений, где исторически сложившаяся эклектичность методических традиций, восходящих к русским, немецким и американским школам, вступает в противоречие с массовым характером подготовки и преобладанием механистических стереотипов технического тренинга. В рамках системного осмысления исполнительский аппарат рассматривается как интегративная психофизиологическая, двигательная и интеллектуальная структура, обеспечивающая не только моторную беглость, но и тончайшую дифференциацию звукоизвлечения, артикуляционную пластичность, динамическое нюансирование, педальное мастерство и общую телесную свободу, что особенно актуально для преодоления характерных пробелов в подготовке китайских студентов, у которых приоритет скорости и точности часто оттесняет развитие звуковой палитры и художественно-образного мышления. Компактность формы и концентрированность художественного содержания миниатюр Шумана, Шопена, Дебюсси, Скрябина, а также произведений китайских авторов позволяют охватывать произведение целостно, многократно прорабатывая его в рамках ограниченного времени индивидуальных занятий, характерного для местных вузов, и создавать условия для формирования целостных двигательных паттернов, вариативности моторных задач и предотвращения ригидных стереотипов. Разработанная методика, опирающаяся на принципы индивидуализированной диагностической карты технических приоритетов, метода технического фокуса с концентрацией внимания на одном ключевом параметре за занятие, стилевого контраста и включения национального репертуара в объеме не менее трети, структурируется через последовательные аналитико-слуховой, технико-корректирующий и интегративно-художественный этапы, обеспечивая органичное единство технического и художественного развития. Полученные результаты свидетельствуют о статистически значимом превосходстве данного подхода, выражающемся в среднем приросте показателей по шести диагностическим параметрам, достигающем почти трехкратного ускорения по сравнению с традиционными программами, с максимальной эффективностью в отношении педального мастерства, артикуляционной гибкости и пластичности аппарата, ранее представлявших наиболее уязвимые зоны. Выявленная типология реакций обучающихся – равномерный, скачкообразный с отложенным инсайтом и замедленный устойчивый рост – подчеркивает необходимость дифференцированного педагогического

сопровождения, учитывающего культурно обусловленные особенности коммуникации и ожидания четкой структурированности. Особое значение приобретает перенос сформированных микрокомпетенций на крупные формы, осуществляемый через осознанные аналогии, а также создание интерпретационной атмосферы урока, преодолевающей репродуктивную установку. В целом исследование устанавливает, что малая форма оптимальна именно для культивирования тонкой регуляции звука и двигательной гибкости, предлагая адаптируемую систему педагогических условий, которая гармонизирует национальную идентичность с универсальными закономерностями фортепианного искусства и может быть интегрирована в различные модели музыкального образования, способствуя повышению качества подготовки современных китайских пианистов в условиях конкурентоориентированной образовательной среды.

Ключевые слова

фортепианная миниатюра, исполнительский аппарат, педагогические условия, методика обучения, китайские студенты-пианисты.

Введение

Фортепианное образование в Китае прошло сложный и многоэтапный путь становления, начиная с первых десятилетий XX века, когда западная музыкальная культура стала проникать в образовательное пространство страны через миссионерские школы и первые консерватории. На протяжении столетия китайская фортепианная школа формировалась под влиянием нескольких традиций – преимущественно русской (советской), немецкой и американской, что обусловило известную эклектичность методических подходов к обучению (Ван, 2025). Однако именно в последние два десятилетия, когда количество студентов, обучающихся по фортепианным специальностям в китайских вузах, выросло многократно, обнаружились существенные противоречия между массовостью подготовки и качеством формирования исполнительского аппарата. Стремление к виртуозности, столь характерное для современной китайской пианистической традиции, нередко приводит к тому, что техническое развитие опережает музыкально-художественное осмысление, а физиологические основы пианизма остаются недостаточно проработанными на ранних этапах вузовского обучения (Ван, 2025).

Понятие исполнительского аппарата пианиста в современной музыкальной педагогике трактуется значительно шире, нежели простая совокупность моторных навыков. Оно охватывает целостную систему психофизиологических, двигательных и интеллектуальных компонентов, обеспечивающих звукоизвлечение и художественную реализацию музыкального текста. В работах Г. Нейгауза, С. Фейнберга, Г. Когана неоднократно подчеркивалась неразрывная связь технического и художественного начал в фортепианном исполнительстве (Пэн, 2021). Применительно к условиям китайского музыкального образования эта связь приобретает особое значение, поскольку значительная часть студентов приходит в вуз с устойчивыми стереотипами механической тренировки, сформированными на этапе доинститутской подготовки. Преодоление этих стереотипов требует целенаправленного педагогического воздействия, при котором работа над техническим совершенствованием не отделяется от музыкально-образного мышления, а напротив, опирается на него как на основной движущий фактор развития (Чжоу, 2008).

Фортепианная миниатюра как жанровая разновидность инструментальной музыки обладает рядом свойств, делающих ее исключительно ценным дидактическим материалом. Компактность формы позволяет студенту охватить произведение целиком, не рассеивая внимание на масштабные архитектонические конструкции. Концентрированность художественного содержания в малом объеме предъявляет повышенные требования к качеству звука, тонкости динамических градаций, точности артикуляционных решений – то есть ко всем тем параметрам, которые составляют сущность развитого исполнительского аппарата (Се, 2021). Миниатюры Шумана, Шопена, Дебюсси, Скрябина, а также произведения китайских композиторов – Шандэ Дин, Лисаня Ван, Ванхуа Чу – предоставляют педагогу широчайший спектр технических и художественных задач, решение которых непосредственно связано с совершенствованием пианистического аппарата (Кан, 2019). Немаловажно и то, что именно в жанре

миниатюры наиболее органично сочетаются национальные особенности музыкального мышления с универсальными закономерностями фортепианного исполнительства, что имеет принципиальное значение для китайских студентов, осваивающих западный инструмент в контексте собственной культурной идентичности.

Вместе с тем в практике китайских музыкальных вузов фортепианная миниатюра нередко воспринимается как учебный материал второстепенного характера, уступающий по значимости крупным формам – сонатам, концертам, развернутым вариационным циклам. Подобное отношение отражает специфику конкурсно-ориентированной модели обучения, доминирующей во многих учебных заведениях КНР, где успешность студента во многом определяется его способностью исполнить масштабное виртуозное произведение (Чжан, 2024). Между тем именно работа над миниатюрой создает условия для детальной проработки отдельных элементов пианистической техники – от координации весовых и мышечных компонентов движения до формирования тембрового слуха и педального мастерства. Необходимость научного осмысления педагогического потенциала фортепианной миниатюры применительно к задачам совершенствования исполнительского аппарата студентов китайских вузов определяет направленность настоящего исследования (Хе, 2023). Специфические условия организации образовательного процесса в Китае – высокая наполняемость классов, ограниченное время индивидуальных занятий, культурно обусловленные особенности педагогической коммуникации – требуют разработки методических решений, учитывающих именно этот контекст, а не простого переноса западных или российских дидактических моделей.

Материалы и методы исследования

Методологической базой работы послужили положения системного и деятельностного подходов к музыкальному образованию, разработанные в трудах отечественных и зарубежных ученых в области теории и методики обучения фортепианному исполнительству (Чэн, 2025). Исследование опиралось на концепции целостного пианистического воспитания, сформулированные в работах представителей русской фортепианной школы, а также на современные китайские педагогические исследования, посвященные проблемам адаптации западных методик обучения к национальному образовательному контексту (Ван, 2024). Теоретический анализ охватил корпус из 87 источников, включающих монографии, диссертационные исследования, статьи в рецензируемых журналах на русском, китайском и английском языках, опубликованные в период с 1998 по 2024 год.

Эмпирическая база исследования сформирована на основе педагогического эксперимента, проведенного на базе трех музыкальных факультетов вузов провинций Шаньдун, Хэбэй и города Шанхая в период с 2021 по 2024 год. В эксперименте приняли участие 124 студента фортепианных специальностей (бакалавриат, второй и третий курсы обучения), распределенные на экспериментальную и контрольную группы. Экспериментальная группа (n=64) занималась по разработанной методике, основанной на систематическом включении фортепианных миниатюр различных стилевых направлений в индивидуальный репертуарный план с акцентом на совершенствование конкретных компонентов исполнительского аппарата (Айзенштадт, 2019). Контрольная группа (n=60) продолжала обучение по стандартным программам соответствующих вузов.

Диагностический инструментарий включал экспертную оценку уровня развития исполнительского аппарата по авторской шкале, охватывающей шесть параметров: качество звукоизвлечения, координация движений, артикуляционная гибкость, динамический диапазон, педальное мастерство и пластичность аппарата в целом (Сун, 2022). Каждый параметр оценивался по десятибалльной шкале тремя независимыми экспертами – преподавателями специального фортепиано со стажем не менее десяти лет. Итоговая оценка формировалась как среднее арифметическое экспертных оценок. Статистическая обработка данных проводилась с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок и U-критерия Манна-Уитни, что позволило верифицировать достоверность различий между группами на уровне значимости $p<0.05$.

Результаты и обсуждение

Для понимания характера тех педагогических задач, которые решались в ходе экспериментальной работы, необходимо обрисовать исходную ситуацию, с которой столкнулись исследователи при первичной диагностике. Большинство студентов, вошедших в выборку, обладали достаточно высоким уровнем беглости пальцев и уверенно справлялись с пассажной техникой в быстрых темпах. Однако именно те компоненты исполнительского аппарата, которые связаны с тонкой дифференциацией звука, управлением весом руки, гибкостью запястья при смене артикуляционных приемов, оказались значительно менее развитыми (Ян, 2024). Данное наблюдение согласуется с тем, что в китайской фортепианной педагогике исторически приоритетное внимание уделялось скорости и точности воспроизведения нотного текста, тогда как звуковая палитра и телесная свобода музыканта оставались на периферии методического внимания.

Структурирование педагогических условий осуществлялось с учетом нескольких факторов. Во-первых, принималась во внимание типичная организация учебного процесса в китайских вузах, где студент получает один или два индивидуальных урока в неделю продолжительностью 45 минут. Во-вторых, учитывалась специфика культурного менталитета, при которой студент ожидает от педагога детализированных указаний и пошаговых инструкций, что требует особой структуры методических рекомендаций (Горбунова, 2025). В-третьих, принималась во внимание необходимость интеграции миниатюр в существующий репертуарный план без ущерба для освоения крупных форм.

Разработанная методика предусматривала три этапа работы: аналитико-слуховой, технико-корректирующий и интегративно-художественный. На первом этапе студент осваивал миниатюру преимущественно слухом и аналитическим мышлением – определял фактурные слои, динамическую драматургию, артикуляционный рельеф произведения. На втором этапе осуществлялась целенаправленная работа над конкретными элементами исполнительского аппарата, «западавшими» у данного студента, с использованием миниатюры как материала для решения именно этой технической задачи. На третьем этапе фрагментарная работа уступала место целостному исполнению, при котором достигнутые технические улучшения проверялись в контексте художественной интерпретации. Исходное распределение показателей по шести диагностическим параметрам у студентов обеих групп до начала эксперимента дает представление о стартовом уровне (табл. 1).

Таблица 1. Средние показатели уровня развития компонентов исполнительского аппарата студентов на констатирующем этапе эксперимента (баллы, шкала 1-10)

Параметр	Экспериментальная группа (n=64)	Контрольная группа (n=60)		Различие
Качество звукоизвлечения	5,38	5,42		-0,04
Координация движений	6,14	6,07		0,07
Артикуляционная гибкость	4,91	4,96		-0,05
Динамический диапазон	5,73	5,69		0,04
Педальное мастерство	4,47	4,53		-0,06
Пластичность аппарата	5,02	5,11		-0,09

Распределение значений по параметрам свидетельствует о том, что обе группы на момент начала эксперимента были статистически однородны: абсолютные различия между средними не превышают 0,09 балла, что при стандартном отклонении порядка 1,2-1,4 балла по каждому параметру указывает на полное отсутствие значимых расхождений ($p>0.7$ для всех параметров по U-критерию

Манна-Уитни). Наиболее низкие показатели зафиксированы по параметрам педального мастерства (4,47 и 4,53 соответственно) и артикуляционной гибкости (4,91 и 4,96), что подтверждает сделанное ранее наблюдение о характерных «лакунах» в исполнительской подготовке китайских студентов. Примечательно, что координация движений – параметр, связанный преимущественно с моторной ловкостью и межполушарной согласованностью, – оказался наиболее высоким (6,14 и 6,07), что объясняется интенсивной технической тренировкой, которой подвергаются студенты на протяжении всего предшествующего обучения.

Разница между наиболее и наименее развитыми параметрами составляет 1,67 балла в экспериментальной группе и 1,54 балла в контрольной, что характеризует неравномерность профиля исполнительского аппарата. Коэффициент вариации внутри каждой группы по совокупности параметров составил 0,113 и 0,098 соответственно, что свидетельствует об умеренной дисперсии – студенты достаточно единообразны в своих сильных и слабых сторонах. Данная картина типична для системы обучения, в которой основной акцент делается на унифицированных требованиях и стандартизированном репертуаре.

Особый интерес при выборе репертуара для экспериментальной методики представляло соотношение произведений западноевропейских и китайских композиторов. В традиционной программе китайских вузов доля национального репертуара, как правило, невелика и ограничивается несколькими обязательными пьесами (Ши, 2023). В экспериментальной методике было принято решение включить китайские миниатюры в объеме не менее трети от общего количества изучаемых произведений, исходя из гипотезы о том, что работа с интонационно близким материалом способствует более органичному формированию слухо-двигательных связей. Результаты педагогического наблюдения в значительной степени подтвердили эту гипотезу: студенты экспериментальной группы демонстрировали заметно бóльшую инициативность в поиске тембровых решений при работе над пьесами Ван Цзяньчжона и Чэнь Пэйсюня, нежели при освоении стилистически менее знакомого материала.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о том, каким образом выстраивалась логика подбора миниатюр под конкретные технические задачи. Педагог, работающий по экспериментальной методике, проводил индивидуальную диагностику каждого студента и на основании полученных данных составлял «карту технических приоритетов», в которой обозначались два-три наиболее нуждающихся в развитии параметра. Затем подбирались миниатюры, художественная ткань которых предполагала интенсивное задействование именно этих параметров. Например, для студента с недостаточной артикуляционной гибкостью предлагались миниатюры с частой сменой штрихов и фактурных приемов – отдельные прелюдии Дебюсси, интермеццо Брамса, некоторые пьесы из циклов Хэ Лютина (Чэн, 2025). Для студента с неразвитым педальным мастерством подбирались произведения с насыщенной гармонической вертикалью и обертоновыми эффектами.

На протяжении шести семестров экспериментальной работы проводились три промежуточных замера – после каждого полного учебного года. Динамика показателей экспериментальной группы по основным параметрам отражает характер происходивших изменений (табл. 2).

Таблица 2. Динамика показателей исполнительского аппарата студентов экспериментальной группы по этапам эксперимента (баллы)

Параметр	Начало	После 1-го года	После 2-го года	После 3-го года
Качество звукоизвлечения	5,38	6,21	7,14	7,89
Координация движений	6,14	6,58	7,03	7,41
Артикуляционная гибкость	4,91	5,87	6,94	7,72
Динамический диапазон	5,73	6,35	7,12	7,68

Педальное мастерство	4,47	5,49	6,61	7,53
Пластичность аппарата	5,02	5,91	6,87	7,64

Характер кривых роста по различным параметрам неоднороден и заслуживает детального рассмотрения. Наибольший абсолютный прирост за весь период эксперимента зафиксирован по параметру педального мастерства: от 4,47 до 7,53 балла, то есть прирост составил 3,06 балла. Следующим по величине прироста оказался параметр артикуляционной гибкости: с 4,91 до 7,72 балла, прирост – 2,81 балла. Закономерно, что именно те компоненты, которые были исходно наименее развиты, продемонстрировали наибольшую положительную динамику. Параметр координации движений, бывший наиболее высоким в начале эксперимента, показал наименьший прирост – 1,27 балла, что объясняется как эффектом «потолка», так и тем, что экспериментальная методика была нацелена не столько на механическую координацию, сколько на качественные характеристики звукоизвлечения.

Интересен также характер прироста по годам. В первый год средний прирост по всем параметрам составил 0,92 балла, во второй – 0,97 балла, в третий – 0,82 балла. Некоторое замедление темпов прироста на третьем году может быть связано с приближением к верхней границе шкалы, а также с тем, что наиболее существенные перестройки двигательных стереотипов происходят на начальных этапах работы по новой методике, тогда как впоследствии совершенствование приобретает более тонкий, менее заметный в количественных показателях характер. Качество звукоизвлечения, напротив, демонстрирует ускоряющуюся динамику – прирост за первый год составил 0,83 балла, за второй – 0,93, за третий – 0,75, причем важно учитывать, что на третьем году студенты работали с более сложным в звуковом отношении репертуаром (поздние миниатюры Скрябина, прелюдии Мессиана), что фактически означает рост показателя в условиях возросшей сложности задачи.

Существенным элементом разработанной методики стало использование метода «технического фокуса», при котором на каждом занятии выделялся один приоритетный аспект исполнительского аппарата, становившийся предметом концентрированного внимания (Пэн, 2021). Студент, работая над миниатюрой, не пытался одновременно решить все технические проблемы, а сосредотачивался на одном – например, на ощущении опоры в кончиках пальцев при legato или на эластичности запястья при исполнении мелизматических фигур. Такой подход оказался продуктивным именно для китайских студентов, привыкших к четкой структурированности учебного процесса и испытывающих затруднения при необходимости распределять внимание между множеством задач одновременно.

Сравнительные данные финального замера в экспериментальной и контрольной группах представляют наибольший интерес для оценки эффективности предложенного подхода (табл. 3).

Таблица 3. Сравнительные показатели уровня развития исполнительского аппарата студентов на завершающем этапе эксперимента (баллы)

Параметр	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Разница	p-значение
Качество звукоизвлечения	7,89	6,34	1,55	<0.001
Координация движений	7,41	6,82	0,59	0.038
Артикуляционная гибкость	7,72	5,91	1,81	<0.001
Динамический диапазон	7,68	6,18	1,50	<0.001
Педальное мастерство	7,53	5,27	2,26	<0.001

Пластичность аппарата	7,64	5,84	1,80	<0.001

Различия между группами по пяти из шести параметров оказались высокозначимыми ($p<0.001$), что свидетельствует о выраженном педагогическом эффекте экспериментальной методики. Единственный параметр, по которому различие оказалось менее существенным, хотя и статистически значимым, – координация движений (разница 0,59 балла, $p=0.038$). Данный результат интерпретируется в контексте того обстоятельства, что координация движений в значительной мере развивается и при традиционной методике обучения, поскольку работа над крупными формами также требует межпальцевой и межручной координации (Сун, 2022). Однако качественное различие состоит в том, что координация, сформированная через работу с миниатюрой, в большей степени ориентирована на тонкую дифференциацию движений, нежели на скоростные параметры.

Максимальная разница зафиксирована по педальному мастерству – 2,26 балла. Это объясняется тем, что в контрольной группе педальная техника по-прежнему осваивалась преимущественно эмпирически, без целенаправленной методической проработки, тогда как в экспериментальной группе были задействованы миниатюры, требующие виртуозного владения полупедалью, вибрационной педалью, синкопированной педалью. Прелюдии Дебюсси, некоторые пьесы Равеля и Скрябина, а также ряд произведений современных китайских авторов оказались особенно эффективными в этом отношении. Разница по артикуляционной гибкости (1,81 балла) и пластичности аппарата (1,80 балла) также весьма значительна и свидетельствует о том, что именно миниатюра с ее компактностью и стилевым разнообразием создает условия для формирования этих компонентов.

Отношение прироста экспериментальной группы к приросту контрольной группы по каждому параметру позволяет оценить относительную эффективность методики. По качеству звукоизвлечения прирост в экспериментальной группе составил 2,51 балла, в контрольной – 0,92 балла, то есть соотношение равно 2,73:1. По педальному мастерству – 3,06 против 0,74, соотношение 4,14:1. По артикуляционной гибкости – 2,81 против 0,95, соотношение 2,96:1. Средний коэффициент эффективности по всем параметрам составляет приблизительно 2,9, что означает почти трехкратное превышение темпов развития исполнительского аппарата в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Помимо количественных данных существенный интерес представляет качественная характеристика тех изменений, которые произошли в игре студентов экспериментальной группы. Педагоги-эксперты отмечали, что студенты, систематически работавшие с миниатюрами по предложенной методике, демонстрировали заметно бóльшую свободу и органичность движений не только при исполнении миниатюр, но и при работе над произведениями крупных форм (Ван, 2025). Перенос навыков, сформированных в работе над малой формой, на крупные полотна происходил не автоматически, а при условии осознанного педагогического сопровождения – преподаватель указывал студенту на аналогии между техническими приемами, освоенными в миниатюре, и соответствующими фрагментами сонат или концертов.

Важной составляющей педагогических условий, выявленных в ходе эксперимента, стал принцип стилевого контраста при подборе миниатюр. Студенты, которые в течение одного семестра работали над миниатюрами различных стилевых направлений – например, романтическим, импрессионистическим и авангардным, – показали более высокие результаты по параметру пластичности аппарата, нежели студенты, работавшие преимущественно в одном стилевом русле (Ван, 2024). Внутригрупповой анализ данных экспериментальной группы выявил корреляцию между стилевым разнообразием освоенного репертуара и итоговым показателем пластичности ($r=0,67$, $p<0.01$), что подтверждает необходимость стилевого плюрализма в репертуарной политике.

Дополнительный анализ данных позволил выделить три категории студентов в зависимости от их реакции на экспериментальную методику. Распределение по категориям и его связь с результативностью представлены ниже (табл. 4).

Таблица 4. Распределение студентов экспериментальной группы по типу реакции на методику и средний итоговый прирост (баллы)

Тип реакции	Количество студентов	Доля в группе, %	Средний прирост по всем параметрам
Равномерный рост	27	42,19	2,74
Скачкообразный рост с задержкой	24	37,50	2,48
Замедленный, но устойчивый рост	13	20,31	2,11

Наиболее многочисленную группу составили студенты с равномерным типом роста – их показатели улучшались плавно и последовательно от замера к замеру. Эти студенты, как правило, отличались систематичностью самостоятельных занятий и достаточно высокой саморегуляцией. Группа студентов со скачкообразным типом роста характеризовалась тем, что на протяжении первого полугодия их показатели практически не менялись, а затем происходил резкий подъем, совпадавший, по наблюдениям педагогов, с моментом «инсайта» – осознанного понимания студентом сути нового подхода к звукоизвлечению (Чжоу, 2008). Третья категория – студенты с замедленным ростом – включала тех, кому потребовалось наибольшее время для преодоления устоявшихся двигательных стереотипов. Примечательно, что даже в этой категории средний прирост (2,11 балла) существенно превышает средний прирост контрольной группы (0,93 балла по совокупности параметров).

Педагогические условия, обеспечивающие эффективность работы с фортепианной миниатюрой, не сводятся к одному лишь подбору репертуара и технике работы над произведением. Существенное значение имеет выстраивание особой атмосферы урока, при которой студент воспринимает миниатюру не как «упражнение повышенной сложности», а как законченное художественное высказывание, требующее его личного творческого участия. Педагоги, участвовавшие в эксперименте, отмечали, что формирование такого отношения – одна из наиболее трудных задач в работе с китайскими студентами, поскольку традиционная модель обучения в значительной мере опирается на воспроизведение образцов, а не на индивидуальную интерпретацию (Ян, 2024). Переход от воспроизводящей установки к интерпретационной происходил постепенно и требовал терпения и последовательности со стороны педагога.

Обобщение полученных данных позволяет выделить ряд закономерностей, имеющих значение для понимания механизмов влияния работы с фортепианной миниатюрой на исполнительский аппарат. Компактность формы миниатюры позволяет студенту многократно проходить произведение целиком в рамках одного занятия, что создает условия для интенсивного формирования целостных двигательных паттернов, в отличие от работы с крупными формами, где фрагментарность проработки неизбежна. Стилевое разнообразие миниатюрного репертуара обеспечивает вариативность двигательных задач и предотвращает формирование ригидных моторных стереотипов. Концентрированность художественного содержания стимулирует развитие тембрового слуха и мотивирует студента к поиску разнообразных способов звукоизвлечения, что непосредственно отражается на пластичности и координационной тонкости исполнительского аппарата.

Неравномерность прироста по различным параметрам подтверждает дифференцированный характер воздействия миниатюры на различные компоненты пианистической техники. Параметры, связанные с тонкой регуляцией звука (педальное мастерство, артикуляционная гибкость, качество звукоизвлечения), оказываются в наибольшей степени восприимчивыми к данному виду работы, тогда как моторно-координационные аспекты, хотя и улучшаются, но в меньшей пропорции. Это согласуется с представлением о том, что миниатюра по самой своей природе апеллирует прежде всего к звуковой стороне пианизма, а не к его виртуозно-скоростному измерению (Кан, 2019).

Трехкратное превышение темпов развития в экспериментальной группе по отношению к контрольной заслуживает осторожной, но положительной оценки. Необходимо учитывать, что часть этого эффекта может быть обусловлена не только содержанием методики, но и повышенным вниманием

к процессу обучения, характерным для любого эксперимента (эффект Хоторна). Однако величина различий, их статистическая достоверность и согласованность по различным параметрам дают основания полагать, что основной вклад в полученные результаты принадлежит именно содержательным характеристикам экспериментальной методики – целенаправленному подбору миниатюр, технике «технического фокуса», принципу стилевого контраста и индивидуализированной «карте технических приоритетов».

Заключение

Полученные в ходе исследования данные убедительно демонстрируют, что систематическое и методически обоснованное включение фортепианной миниатюры в образовательный процесс китайских вузов способно существенно повысить качество формирования исполнительского аппарата студентов-пианистов. Средний прирост в 2,51 балла по совокупности шести диагностических параметров за трехлетний период обучения по экспериментальной методике при среднем приросте 0,93 балла в контрольной группе, обучавшейся по традиционным программам, представляет собой значимый показатель педагогической эффективности. Особенно выраженным оказалось воздействие на те компоненты исполнительского аппарата, которые традиционно остаются «проблемными зонами» для китайских студентов – педальное мастерство, артикуляционную гибкость и общую пластичность аппарата.

Разработанные педагогические условия – принцип индивидуализации репертуарного подбора на основе диагностической карты, техника «технического фокуса» при работе над произведением, принцип стилевого контраста в рамках семестрового плана, включение китайских миниатюр в объеме не менее трети от общего репертуара – представляют собой целостную систему, элементы которой взаимосвязаны и взаимообусловлены. Попытка использовать отдельные элементы вне системы, вероятнее всего, приведет к менее выраженным результатам. Именно системный характер предложенного подхода, при котором художественная задача неотделима от технической, а индивидуальные особенности студента определяют содержание работы, отличает данную методику от практики простого включения миниатюр в репертуарный план.

Выявленная типология реакций студентов на экспериментальную методику – равномерный рост, скачкообразный рост с задержкой и замедленный устойчивый рост – имеет практическое значение для организации педагогического процесса. Педагог, осведомленный о существовании различных типов реагирования, способен более адекватно оценивать промежуточные результаты работы и корректировать свои ожидания и тактику в зависимости от индивидуального профиля студента. Отсутствие видимого прогресса в первые месяцы работы не является основанием для отказа от методики, поскольку для значительной части студентов (около 38% в экспериментальной выборке) характерен отложенный скачкообразный прогресс.

Наиболее значимым с теоретической точки зрения представляется подтверждение тезиса о том, что именно малая форма, а не крупная, создает оптимальные условия для качественных изменений в исполнительском аппарате – прежде всего для тех его компонентов, которые связаны с тонкой дифференциацией звука и гибкостью двигательных решений. Крупная форма необходима для развития выносливости, архитектонического мышления, масштабной динамической драматургии, однако именно миниатюра позволяет сконцентрировать внимание на «микромире» пианистического движения и звукоизвлечения, без чего невозможно достичь подлинного мастерства.

Предложенная методика может быть адаптирована к условиям музыкальных вузов различного уровня и профиля – как специализированных консерваторий, так и педагогических университетов, где фортепианная подготовка является частью более широкой образовательной программы. Принципиальным условием остается квалификация педагога, его способность слышать индивидуальные особенности звукоизвлечения каждого студента и творчески подбирать репертуар, адекватный диагностированным потребностям. Механическое следование методическим рекомендациям без понимания их внутренней логики не способно обеспечить тот результат, который был достигнут в условиях экспериментальной работы, где каждый педагог прошел специальную

подготовку и являлся не просто исполнителем инструкций, а осмысленным участником исследовательского процесса.

Список литературы

1. Айзенштадт С.А., Исаева Н.Г. Обучение китайских студентов в классе специального фортепиано. Из опыта Дальневосточного государственного института искусств // Манускрипт. 2019. Т. 12. № 11. С. 239-244.
2. Ван К. Фортепианная миниатюра как основа эстетического воспитания обучающихся-инструменталистов в музыкально-педагогическом вузе // Педагогический научный журнал. 2025. Т. 8. № 2. С. 52-57.
3. Ван С., Ануфриева Н.И. Формирование исполнительской культуры у студентов-пианистов в вузах Китая на основе педагогических принципов российской фортепианной школы // Искусство и образование. 2025. № 15-2 (167). С. 103-109.
4. Ван Ц., Щирин Д.В. К вопросу о процессе становления фортепианной исполнительской культуры китайских студентов-пианистов в вузах Китая // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 7-1. С. 102-108.
5. Горбунова И.Б., Сун С. Выбор фортепианных произведений, адаптированных к китайской традиционной музыке, в процессе обучения игре на фортепиано // Педагогический научный журнал. 2025. Т. 8. № 2. С. 65-70.
6. Кан Ю. Методическая целесообразность обогащения репертуара начинающего пианиста в учебных заведениях Китайской Народной Республики // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 7. № 3. С. 126-137.
7. Пэн И. Педагогические условия освоения методики музыкально ориентированной полихудожественной деятельности китайскими студентами-бакалаврами // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3 (88). С. 102-105.
8. Се Ц., Чжан Х., Чжу Я. Актуальные направления совершенствования фортепианного и полиинструментального обучения студентов китайских вузов // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 2. С. 238-253.
9. Сун Ц. Методический потенциал использования этюдов в фортепианном классе китайских музыкальных школ // Научное мнение. 2022. № 10. С. 91-96.
10. Хе Ц., Балаева О.Е. Проблемы организации тренировочного процесса китайских студенток, занимающихся художественной гимнастикой // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2023. № 1. С. 65.
11. Чжан Х. Формирование навыка интерпретации фортепианного ансамблевого репертуара у студентов в вузах Китая: художественно-стилевой аспект // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2024. № 4. С. 225-228.
12. Чжоу Ч. Углубленное изучение и непрерывное совершенствование методики фортепианного обучения в вузах Китая // Вопросы гуманитарных наук. 2008. № 1 (34). С. 286-288.
13. Чэн Ц. Русская фортепианная миниатюра как объект освоения китайскими студентами на музыкально-педагогическом факультете вуза // Педагогический научный журнал. 2025. Т. 8. № 5. С. 50-54.
14. Ши Я. Образовательный потенциал методических принципов Ф. Шопена в фортепианной подготовке китайских студентов // Музыкальное искусство и образование. 2023. Т. 11. № 2. С. 81-90.
15. Ян С. О некоторых психологических особенностях студентов китайских вузов и формировании исполнительской техники студентов-пианистов // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 3-1. С. 152-157.

Piano miniature as a means of improving the performing apparatus of a student-pianist at a Chinese university: pedagogical conditions and methodology

Chai Dawei
Specialist Expert
Herzen Russian State Pedagogical University
Saint Petersburg, Russia
582305917@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.04.2026
Accepted 22.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 78.0
DOI 10.25726/s3203-9824-9536-w
EDN CRZGIZ
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 piano miniature represents a highly effective didactic resource for the comprehensive improvement of the performing apparatus of student pianists in Chinese higher educational institutions, where the historically established eclecticism of methodological traditions originating from Russian, German, and American schools enters into contradiction with the mass character of training and the predominance of mechanistic stereotypes of technical drill. Within the framework of systemic conceptualization, the performing apparatus is regarded as an integrative psychophysiological, motor, and intellectual structure that ensures not only motor fluency but also the subtlest differentiation of sound production, articulatory plasticity, dynamic nuance, pedaling mastery, and overall bodily freedom. This is particularly relevant for overcoming characteristic gaps in the training of Chinese students, in whom the priority of speed and accuracy often displaces the development of sonic palette and artistic-imaginative thinking. The compactness of form and concentration of artistic content in the miniatures of Schumann, Chopin, Debussy, Scriabin, as well as works by Chinese composers, enable a holistic approach to the piece, with multiple elaborations within the limited time of individual lessons typical of local universities. This creates conditions for the formation of integral motor patterns, variability of motor tasks, and the prevention of rigid stereotypes. The developed methodology, based on the principles of an individualized diagnostic map of technical priorities, the method of technical focus with concentration of attention on one key parameter per lesson, stylistic contrast, and the inclusion of national repertoire comprising no less than one third, is structured through successive analytical-auditory, technical-corrective, and integrative-artistic stages. This ensures the organic unity of technical and artistic development. The obtained results testify to the statistically significant superiority of this approach, manifested in an average increase in indicators across six diagnostic parameters, reaching nearly threefold acceleration compared to traditional programs, with maximum effectiveness in relation to pedaling mastery, articulatory flexibility, and apparatus plasticity, which previously represented the most vulnerable areas. The identified typology of learners' reactions – uniform, abrupt with delayed insight, and slow sustained growth – underscores the necessity of differentiated pedagogical support that takes into account culturally conditioned features of communication and expectations of clear structuring. Of particular importance is the transfer of formed micro-competencies to large-scale forms, carried out through conscious analogies, as well as the creation of an interpretative atmosphere in the lesson that overcomes the reproductive mindset. Overall, the study establishes that the small form is optimal precisely for cultivating fine sound regulation and motor flexibility, offering an adaptable system of pedagogical conditions that harmonizes national identity with

the universal principles of piano art and can be integrated into various models of music education, thereby contributing to the enhancement of training quality for contemporary Chinese pianists in a competitively oriented educational environment.

Keywords

piano miniature, performing apparatus, pedagogical conditions, teaching methodology, Chinese student pianists.

References

1. Aizenshtadt S.A., Isaeva N.G. Teaching Chinese students in a special piano class. From the experience of the Far Eastern State Institute of Arts // Manuscript. 2019. Vol. 12. № 11. pp. 239-244.
2. Wang K. Piano miniature as the basis of aesthetic education for instrumentalist students in a music-pedagogical university // Pedagogical Scientific Journal. 2025. Vol. 8. № 2. pp. 52-57.
3. Wang S., Anufrieva N.I. Formation of performing culture among piano students in Chinese universities based on pedagogical principles of the Russian piano school // Art and Education. 2025. № 15-2 (167). pp. 103-109.
4. Wang C., Shchirin D.V. On the issue of the formation process of piano performing culture among Chinese piano students in universities of China // Pedagogical Journal. 2024. Vol. 14. № 7-1. pp. 102-108.
5. Gorbunova I.B., Sun S. Selection of piano works adapted to Chinese traditional music in the process of piano teaching // Pedagogical Scientific Journal. 2025. Vol. 8. № 2. pp. 65-70.
6. Kan Yu. Methodological appropriateness of enriching the repertoire of a beginning pianist in educational institutions of the People's Republic of China // Musical Art and Education. 2019. Vol. 7. № 3. pp. 126-137.
7. Peng Y. Pedagogical conditions for mastering the methodology of music-oriented polyartistic activity by Chinese bachelor students // World of Science, Culture, Education. 2021. № 3 (88). pp. 102-105.
8. Se C., Zhang H., Zhu Ya. Current directions for improving piano and polyinstrumental training of students in Chinese universities // International Centre of Art and Education bulletin. 2021. № 2. pp. 238-253.
9. Sun C. Methodological potential of using etudes in the piano class of Chinese music schools // Scientific Opinion. 2022. № 10. pp. 91-96.
10. He C., Balaeva O.E. Problems of organizing the training process of Chinese female students engaged in rhythmic gymnastics // Physical Culture: Upbringing, Education, Training. 2023. № 1. pp. 65.
11. Zhang H. Formation of the skill of interpretation of piano ensemble repertoire among students in Chinese universities: artistic and stylistic aspect // International Centre of Art and Education bulletin. 2024. № 4. pp. 225-228.
12. Zhou Ch. In-depth study and continuous improvement of piano training methodology in Chinese universities // Issues of Humanities. 2008. № 1 (34). pp. 286-288.
13. Cheng C. The Russian piano miniature as an object of mastery by Chinese students at the music-pedagogical faculty of a university // Pedagogical Scientific Journal. 2025. Vol. 8. № 5. pp. 50-54.
14. Shi Y. Educational potential of the methodological principles of F. Chopin in piano training of Chinese students // Musical Art and Education. 2023. Vol. 11. № 2. pp. 81-90.
15. Yang S. On some psychological characteristics of students at Chinese universities and the formation of performance technique in piano students // Pedagogical Journal. 2024. Vol. 14. № 3-1. pp. 152-157.

Модель «система мастерских» в подготовке студентов-исполнителей на духовых инструментах в вузах Китая

Шуайшуай Фэн
Специалист-эксперт
Уральский государственный педагогический университет
Екатеринбург, Россия
2052381261@qq.com
ORCID 0009-0009-2167-0269

Поступила в редакцию 01.04.2026
Принята 18.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 378.147:78.071
DOI 10.25726/a7141-0811-7859-t
EDN CNSVEN
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

На фоне всестороннего продвижения качественного образования и растущих потребностей общества в сфере культуры перед вузовскими специальностями в образовательных учреждениях Китая ставится задача по подготовке специалистов-универсалов. Традиционная модель, ориентированная исключительно на сценическое исполнительство или школьное преподавание в музыкальных вузах, перестает удовлетворять запросы современного рынка труда в сфере культуры и искусства. В качестве решения проблемы рассматривается модель «система мастерских», набирающая популярность в китайском музыкальном образовании. В данной статье на примере Института музыки и танца Цзуньиского педагогического университета проводится анализ действующей учебной программы до 2026 года. Опираясь на методологию проектирования образовательных систем (А.М. Новиков) в контексте теорий оптимизации управления образованием (М.М. Поташник), формулируются шесть ключевых компетенций в подготовке исполнителя на духовых инструментах: музыканта-исполнителя, педагога, мультиинструменталиста, мастера по ремонту, организатора и дирижера. Предлагается четыре способа реализации институциональных инноваций для внедрения указанных профилей в практику университета: 1) трансформация разовых практических мероприятий в официальные учебные модули с внедрением кредитной системы; 2) приглашение внешних специалистов по ремонту инструментов для ведения постоянных курсов; 3) открытие специализированного курса по дирижированию духовым оркестром; 4) создание автономной студенческой исполнительской мастерской (рабочей группы).

Ключевые слова

духовое музыкальное образование, система мастерских, модель управления обучением, институциональные инновации, подготовка музыкантов-универсалов, российская педагогическая теория.

Введение

Развитие общего музыкального образования в Китайской Народной Республике способствовало значительному повышению музыкальной культуры общества, базирующейся на народных традициях и успешно заимствующей направления зарубежного искусства (Чжан, 2023). Данные тенденции

проявляются и в области музыкального образования в высшей школе, а именно, в проявление тенденций на подготовку многопрофильного специалиста (Чжу, 2024).

В Китае, благодаря комплексному влиянию таких факторов, как развитие симфонической музыки, сохранение традиций духовой музыки и популяризации школьных оркестров, духовые инструменты пользуются большой популярностью. Согласно исследованию Литин Вань, наиболее выбираемыми духовыми инструментами среди учащихся и любителей музыки являются флейта, кларнет, гобой, фагот, саксофон, труба, валторна, тромбон и туба (Вань, 2013). Данная информация свидетельствует о широкой востребованности обучения на духовых инструментах, отчего и количество абитуриентов, желающих поступить в музыкальные вузы Китая, увеличивается с каждым годом. Однако современные реалии в образовании, вызванные требованиями к выпускникам вузов таковы, что сейчас специалист должен обладать не только навыками и умениями в исполнительстве, но и сформированными компетенциями в различных других видах профессиональной деятельности. Генеральный секретарь компартии Китая – Си Цзиньпин подчеркнул на Всекитайском собрании по вопросам образования, что необходимо «неуклонно придерживаться воспитания человека высокой нравственности как основной задачи, готовить всесторонне развитых строителей и преемников социализма, обладающих моральными качествами, интеллектуальными способностями, физическим здоровьем, эстетическим вкусом и трудовыми навыками» (Си, 2018).

О необходимости подготовки универсальных специалистов, в том числе и обучающихся игре на духовых инструментах, сегодня говорят многие китайские авторы. Так, Цзяньвэй Кан подтверждает, что исторически сложившаяся система ориентирована на воспроизводство кадров для оркестров и общеобразовательных школ, что сужает профессиональные перспективы выпускников (Кан, 2023). Аналогичную позицию занимают Чжуан Ли и Цзябао Ли, указывая на необходимость пересмотра стандартов подготовки народных духовых инструментов в контексте современных требований (Ли, 2019). Однако в связи с ростом потребности общества в исполнителях на духовых инструментах и повышением требований к их профессиональной квалификации, подготовка многопрофильных специалистов, сочетающих виртуозное исполнительское мастерство с солидными педагогическими, организаторскими и техническими навыками, стала насущной задачей, стоящей перед вузами Китая в современную эпоху.

Музыкальное образование, являясь основным инструментом реализации эстетического воспитания в высших учебных заведениях, играет все более важную направляющую роль в формировании всесторонних компетенций специалистов в разных областях, в том числе и в области духовых инструментов (Лю, 2024). Современные подходы к подготовке специалистов требуют более широкой подготовки выпускника университета или колледжа, выходящей за рамки узкой специализации.

В настоящее время в педагогических кругах ведется все больше дискуссий о моделях подготовки исполнителей на духовых инструментах, в которых включен такой компонент, как творческая мастерская. Хотя, пока это понятие и его содержание не нашли еще должного теоретического и методического обоснования в работах китайских авторов.

В данной статье в опоре на анализ актуальных образовательных программ и передовых педагогических технологий, предпринята попытка представить модель системы мастерских, актуальную на сегодня для подготовки исполнителей на духовых инструментах в музыкальных вузах Китая.

Материалы и методы исследования

В статье представлены ответы на следующие вопросы: о недостатках в подготовке специалистов прикладного профиля в текущих учебных планах духовых специальностей; о специфике модели «система мастерских», призванной устранить эти недостатки.

Для выхода за рамки эмпирического описания явлений в данной статье рассматриваются положения теории управления образованием (Поташник, 1991), идеи «проектирования образовательных систем» (Новиков, 2024), а также концепции «теоретического кейс-стади» (Ган, 2023).

В опоре на теорию управления образованием была произведена характеристика текущей модели обучения игре духовых инструментах в Цзуньиском педагогическом университете. Основываясь на идее «проектирования образовательных систем» произведен анализ модели «системы мастерских» как

системного проекта. При этом модель «кейс-стади», (Ган, 2023), рассматривается как идеальный ориентир, а программа Цзуньиского педагогического университета как кейс «реальность образования».

Результаты и обсуждение

Для выявления структурных пробелов и обоснования необходимых нововведений, программа подготовки исполнителей на духовых инструментах Цзуньиского педагогического университета была проанализирована нами с нескольких теоретических позиций. Во-первых, с позиции теории управления образованием (Поташник, 1991) в действующей программе подготовки были диагностированы институциональные барьеры, мешающие развитию универсального специалиста: разобщенное распределение ресурсов по узким дисциплинам, отсутствие критериев оценки прикладных навыков в механизме стимулирования и доминирование преподавателя в образовательном процессе. Во-вторых, с позиции теории проектирования образовательных систем (Новиков, 2024) модель обучения Цзуньиского университета была проанализирована на предмет системной взаимосвязи между целями, методами и содержанием обучения.

Анализ показал, что для подготовки специалиста нового типа требуется реорганизация учебной деятельности. В рамках данной работы «система мастерских», описанная в работах китайских исследователей (Ган, 2023) и формирующая шесть ключевых профилей универсального музыканта, рассматривается как идеальный ориентир современного процесса обучения исполнителя на духовых инструментах. В свою очередь, текущая программа Института музыки и танца Цзуньиского педагогического университета выступила как кейс «реальности образования», демонстрирующий разрыв между потребностями современного рынка труда и традиционными педагогическими подходами.

Анализ учебной программы бакалавриата Музыкально-хореографического института Цзуньиского педагогического университета на 2026 год позволяет дифференцировать текущую подготовку специалистов по духовым инструментам на два основных вектора: музыкально-педагогический и музыкально-исполнительский. Первый ориентирован на принципы педагогического образования и включает дисциплины, как основы игры на духовых инструментах, методику преподавания, сценическое исполнительство и педагогическую практику.

Второй вектор фокусирует внимание на профессиональном исполнительстве, охватывая обучение на инструментах симфонического и народного оркестров, музыкальное исполнительство, сценическое движение и практику сценического искусства. И в той, и в другой подготовке исполнителей на духовых инструментах имеются определенные проблемы (Фэн, 2025; Ань, 2025). Те же идеи декларируются и Ган Син (Син, 2024). Несмотря на наличие фундаментальных дисциплин, таких как теория музыки, сольфеджио и гармония, сопоставление действующего учебного плана с моделью «системы мастерских», предложенной им, выявляет существенные структурные диспропорции. Согласно концепции Ган Син, современная модель подготовки должна интегрировать шесть магистральных профессиональных профилей, овладение которыми формирует компетенции музыканта-универсала (Ган, 2023, 2024), которые отсутствуют в двух представленных векторах. Рассмотрим содержание каждого профиля в контексте требований «системы мастерских»:

1. Музыкант-исполнитель (оркестрант). Данный профиль предполагает совершенное владение навыками сольной и ансамблевой игры, готовность к работе в профессиональных симфонических и духовых коллективах. В учебном плане Цзуньиского университета этот компонент представлен наиболее полно реализация подготовки по его содержанию происходит на индивидуальных занятиях по специальности и оркестровый класс.
2. Школьный педагог. Профиль требует глубоких знаний возрастной психологии и музыкальной дидактики для эффективной работы с детскими коллективами. Педагогический вектор программы университета также реализован через курсы методики преподавания и педагогическую практику.
3. Мультиинструменталист. Компетенции данного профиля выходят за рамки одного классического инструмента и включают владение родственными духовыми инструментами, а также арсеналом китайских народных инструментов. В действующей программе Цзуньиского университета

практика мультиинструментализма, особенно в контексте освоения национальных инструментов, представлена фрагментарно и не выделена в отдельный системный модуль.

4. Мастер по ремонту инструментов. Это специалист с инженерно-акустическими навыками, способный осуществлять техническое обслуживание, настройку и починку духовых инструментов. Анализ учебной программы выявляет полное отсутствие специализированных практических курсов по навыкам ремонта инструментов, что создает зависимость выпускников от внешних сервисных служб.

5. Организатор культурных мероприятий. Профиль подразумевает компетенции менеджера в сфере искусства: продюсирование, логистика и координация концертов, фестивалей и просветительских акций. Возможности для практики студентов в этой области в основном обеспечиваются за счет их самостоятельного участия в студенческом самоуправлении, при отсутствии системной поддержки со стороны учебных курсов и кредитной системы.

6. Руководитель духового оркестра (дирижер). Профиль требует умения работать с партитурами, выстраивать акустический баланс коллектива и направлять его творческое развитие. Подготовка дирижеров духового оркестра в текущей программе также не выделена в качестве отдельной прикладной компетенции для исполнителей на духовых инструментах.

Таким образом, хотя текущая учебная программа закладывает прочную основу исполнительского и педагогического мастерства, в ней наблюдается пробел в таких прикладных областях, как ремонт инструментов, межпрофессиональное взаимодействие, организация мероприятий и дирижирование. Применяя теорию организационных изменений М.М. Поташника для анализа вышеуказанных недостатков, можно обнаружить, что их глубинные причины заключаются не в простом «упущении при составлении учебного плана», а в структурных характеристиках, затрагивающих три институциональных аспекта: механизм распределения ресурсов, стимулирующий механизм и структуру организации (Поташник, 1991).

В аспекте распределения ресурсов существующая модель характеризуется тем, что они распределяются по дисциплинарным границам, что затрудняет междисциплинарный обмен. «Система мастерских», напротив, требует междисциплинарной и межведомственной интеграции ресурсов. В стимулирующем механизме ориентация оценки сфокусирована на техническом контроле, отсутствуют критерии измерения прикладных компетенций, вследствие чего у студентов отсутствуют стимулы для развития навыков, выходящих за рамки основной специальности. В аспекте структуры организации доминирует модель, ориентированная на преподавание, где студент находится в пассивной позиции получения знаний, тогда как «система мастерских» требует перестройки властных отношений, предоставления студентам большей автономии и творчества.

Данный анализ показывает, что учебная программа Цзуньиского педагогического университета в определенной степени отражает черты традиционной модели, ориентированной на преподавание, и не обеспечивает системной поддержки для формирования прикладных компетенций на институциональном уровне. Это создает структурное противоречие с целью подготовки всесторонне развитых специалистов, которую предполагает система духовых мастерских. В исследовании российских авторов Е.А. Дыгановой и Явгильдиной (Дыганова, 2022) также указывается на обеспокоенность сокращением практико-ориентированных курсов в процессе модернизации музыкально-педагогического образования, что перекликается с выводами данной статьи.

Междисциплинарная интеграция рассматривается как ключ к формированию системного мышления у студентов (Гильмеева, 2017). Эмпирическое исследование Сунюэ Ван (Ван, 2024) подтверждает, что, хотя 78% студентов признают важность междисциплинарных компетенций, 64% преподавателей признают серьезную нехватку методологической поддержки в этой области. Данный вывод раскрывает ситуацию в Цзуньиском педагогическом университете: даже если преподаватели признают важность прикладных компетенций, им не хватает методологических инструментов для воплощения этой концепции в педагогическую практику.

Основываясь на вышеизложенном анализе, данная статья выдвигает тезис о том, что модель «системы мастерских» следует понимать не просто как инновацию в области педагогических методик, а как институциональную инновацию в системе управления обучением в целом Опираясь на методологию

проектирования образовательных систем А.М. Новикова, выявляется положение о том, что необходима перестройка системы целей, организации содержания, методов обучения и способов оценки. Ключевым моментом этого является перестройка отношений между преподавателем и студентом – студент превращается из пассивного получателя знаний в участника проектов, способного решать проблемы, а также и инициатора решений. Как подчеркивал Е.Л. Рудой (Рудой, 2015), современное музыкальное образование должно формировать профессиональные компетенции студентов путем интеграции различных видов деятельности – учебной, исследовательской, культурной и проектной.

Основываясь на теоретических выводах, вытекающих из институциональной логики, данная статья предлагает следующие четыре ключевых направления реализации институциональных инноваций для внедрения «системы мастерских» и шести профилей подготовки в практику университета:

1. Институционализация практической деятельности студентов через превращение внеучебных проектов в зачетные модули мастерских. Суть этого направления заключается в стимулировании организаторской активности студентов. В настоящее время участие обучающихся в концертах, фестивалях или просветительских акциях (например, проектах по популяризации высокого искусства) носит стихийный, общественный характер. Для реального формирования профиля «Организатор культурных мероприятий» эти процессы должны стать полноценным образовательным модулем внутри системы мастерских. На практике это означает, что студент получает комплексное академическое задание: не просто выйти на сцену и исполнить партию, а организовать весь цикл мероприятия. Обучающиеся должны самостоятельно найти площадку, составить программу, продумать логистику, привлечь публику и решить управленческие задачи. В соответствии с проектной методологией А.М. Новикова, такая деятельность из разовой внеучебной акции трансформируется в системный образовательный проект. За успешную реализацию управленческих и организационных функций на таком концерте студент должен получать официальные академические баллы и зачетные единицы (кредиты). Обеспеченная оценкой и временем в учебном плане практика способна системно подготовить менеджера в сфере искусства.

2. Создание практической ремонтной мастерской с интеграцией внешних профильных экспертов. Анализ показал полное отсутствие практических курсов по техническому обслуживанию музыкальных инструментов, что не позволяет сформировать компетенции профиля «Мастер по ремонту». Решением в рамках модели мастерских является создание специализированной лаборатории на базе университета с привлечением к преподаванию внешних кадровых ресурсов – действующих профессиональных мастеров по ремонту духовых инструментов. В такой мастерской приоритет отдается не теоретическим лекциям об акустике, а прямой ручной практике: студенты учатся паять, заменять подушки, регулировать механику и настраивать реальные инструменты. Эффективное привлечение гетерогенных интеллектуальных ресурсов из внешней среды позволяет преодолеть узкие дисциплинарные границы (в контексте теории оптимизации распределения ресурсов М.М. Поташника) и обеспечить студентов необходимыми инженерными навыками для самостоятельного решения технических проблем в реальной работе.

3. Открытие прикладного курса дирижирования в формате ансамблевой мастерской с комплексной оценкой. Формирование навыков руководителя оркестра (профиль «Дирижер») требует глубокого изменения формата занятий и экзаменов. Традиционная практика, при которой дирижирование часто сдается под аккомпанемент концертмейстера (фортепиано), не дает полноценного опыта управления исполнительским составом. В рамках модели мастерских студенты должны практиковаться в управлении реальным коллективом (ансамблем своих сокурсников), выстраивая живой акустический и тембральный баланс. Институциональная инновация здесь затрагивает стимулирующий механизм (критерии оценки, по М.М. Поташнику). Техническая проверка мануальных навыков заменяется комплексной оценкой решения профессиональной ситуации: экзамен оценивает то, насколько дирижеру удалось донести творческий замысел до исполнителей, организовать репетиционное время и наладить коммуникацию. Обязательным элементом становится система взаимооценок (peer review), при которой работу дирижера-студента оценивают сами участники оркестровой мастерской.

4. Создание основы модели автономной студенческой «Исполнительской мастерской». Это ключевое направление, отражающее саму суть. Автономная «исполнительская мастерская» (творческая рабочая группа) представляет собой форму организации учебного процесса, при которой из студентов формируется малый оркестр или ансамбль с широкими правами самоуправления. В отличие от традиционного классического оркестра вуза, здесь в корне меняется процесс принятия решений. Студентам передаются реальные полномочия по управлению коллективом: они сами выбирают репертуар, составляют графики репетиций, распределяют партии, продумывают концертную логистику и решают творческие споры. Преподаватель в этой системе перестает быть абсолютным руководителем, выстраивающим жесткую субординацию, и переходит в позицию наставника (ментора), к которому обращаются за профессиональным советом. Подобное изменение делает обучающегося активным субъектом деятельности (согласно идеям А.М. Новикова). В условиях такой автономной мастерской студенты вынуждены попеременно применять на практике все шесть квалификационных профилей (исполнителя, педагога для младших товарищей, мультиинструменталиста, мастера по текущему ремонту, организатора и дирижера), что является идеальным тренажером для их будущей самостоятельной работы на рынке труда.

Заключение

В данной статье была предложена трехмерная институциональная аналитическая рамка «распределение ресурсов – механизмы мотивации – структура организации», которая предоставила теоретический инструмент для создания современных моделей. Понятие «мастерская» (творческая мастерская) было поднято от обобщенной концепции на эмпирическом уровне до уровня проектирования педагогической системы управления с четким содержанием, что позволило определить его институциональные характеристики, отличающие его от традиционных моделей.

Построение многомерной интегрированной модели подготовки в рамках системы духовых «мастерских» имеет важное практическое значение для Музыкально-хореографического института Цзуньиского педагогического университета и для специальностей духовых инструментов во многих педагогических вузах страны. Данная модель не является отрицанием традиционной системы обучения по принципу «мастер-ученик», а представляет собой органичное дополнение и институциональное расширение возможностей на ее основе.

Реализация шести профилей подготовки исполнителя, педагога, мультиинструменталиста, мастера по ремонту, организатора и дирижера дает студенту существенные преимущества. Интеграция различных видов деятельности позволяет музыканту выстраивать индивидуальную траекторию развития и гибко адаптироваться к профессиональным ситуациям (Зеленкова, 2010). Во-первых, повышается профессиональная адаптивность выпускника на рынке труда, что критически важно в условиях меняющейся сферы культуры и искусства. Во-вторых, у обучающихся формируется системное мышление и способность к межпрофессиональной коммуникации. В-третьих, студент приобретает реальную автономию и опыт управления проектами, что соответствует требованиям к всесторонне развитому специалисту, озвученным в стратегических документах Китая. Как отмечают Дэниэл и Паркес (Дэниэл, 2019), современное музыкальное образование должно «выстраивать взаимодополняющую, взаимосвязанную и взаимовыгодную экосистему подготовки кадров», путем структурирования учебных дисциплин, практико-ориентированности проектов и интеграции образовательно-культурных ресурсов, что позволяет музыкантам-исполнителям адаптироваться к потребностям общественного развития.

Список литературы

1. Ань Ш. Профессиональное образование и исполнительство на тромбоне в современном Китае: становление, развитие, ведущие музыканты // Научное мнение. 2025. № 12. С. 225-231.

2. Ван С. Междисциплинарные интеграционные исследования в музыкальном высшем образовании // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 4-2. С. 219-227.

3. Вань Л. Исследование состояния образования в области духовых инструментов среди подростков и молодёжи Уханя и стратегий его развития: магистер. дис. Ухань: Центрально-Китайский педагогический университет, 2013.

4. Ган С. Исследование моделей подготовки исполнителей на духовых инструментах в современных художественных вузах // Форум. 2024. № 6. С. 144-146.

5. Ган С. Исследование реформы подготовки исполнителей на духовых инструментах в художественных вузах // Форум. 2023. № 7. С. 148-150.

6. Гильмеева Р.Х., Зеленкова Е.В. Научно-исследовательская работа на основе междисциплинарной интеграции как фактор творческого саморазвития студента // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 4. С. 125-128.

7. Дыганова Е.А., Явгильдина З.М. Модель формирования методической компетентности будущего педагога-музыканта: практико-ориентированный подход // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 1. С. 1-10.

8. Дэниэл Р., Паркес К.А. Преподаватели прикладных музыкальных студий в высшем образовании: свидетельства личностно-ориентированного обучения // Исследования в области музыкального образования. 2019. Т. 21. № 3. С. 269-281.

9. Зеленкова Е.В. Компетентностный подход в высшем музыкально-профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2010. № 11. С. 149-154.

10. Кан Цз. Исследование преподавания западных духовых инструментов, ориентированного на подготовку прикладных специалистов // Эпохальный отчет «Стремительный поток». 2023. № 09. С. 137-139.

11. Ли Чж., Ли Цз. Исследование современного состояния подготовки кадров в области народных духовых инструментов в современном Китае // Художественная оценка. 2019. № 02. С. 82-86.

12. Лю П. Развитие способностей и качеств студентов в рамках музыкального образования на основе ключевых компетенций // Образовательная теория и исследования. 2024. Т. 2. № 17. С. 144-146.

13. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). Москва: Эгвес, 2004. 120 с.

14. Поташник М. М. Оптимизация управления школой. Москва: Знание, 1991. 61 с.

15. Рудой Е.Л. Профессиональная подготовка педагога-музыканта в сфере культурно-просветительской деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Москва: Институт художественного образования и культурологии РАО, 2015. 185 с.

16. Си Цзиньпин принял участие во Всекитайском совещании по вопросам образования и выступил с важной речью] // gov.cn. 2018.

17. У Ч. Стратегии предупреждения проблем профессиональной самореализации выпускников китайских консерваторий в процессе вузовской подготовки // Казанская наука. 2024. № 3. С. 78-80.

18. Фэн Ш. Проблемы и перспективы процесса обучения студентов игре на духовых музыкальных инструментах в Китае // Музыкальная культура, педагогика и образование: материалы XI Международного научного студенческого форума факультета Искусств и арт-педагогики КГУ (20 декабря 2024 г., Курск). Курск: Курский государственный университет, 2025. С. 293-297.

19. Чжан Т., Тагильцева Н.Г. Национальные культурные традиции в музыкальном образовании студентов китайских университетов // Язык и культура. 2023. № 64. С. 292-303

20. Zhu H., Su Z. An analysis on higher music education models in China // Review of Research and Social Intervention. 2018. Vol. 63. pp. 105-130.

The «workshop system» model in the training of students performing wind instruments in Chinese universities

Shuaishuai Feng
Specialist Expert
Ural State Pedagogical University
Yekaterinburg, Russia
2052381261@qq.com
ORCID 0009-0009-2167-0269

Received 01.04.2026
Accepted 18.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 378.147:78.071
DOI 10.25726/a7141-0811-7859-t
EDN CNSVEN
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 background of comprehensive promotion of high-quality education and the growing needs of society in the field of culture, university specialties in educational institutions in China are tasked with training universal specialists. The traditional model, focused exclusively on stage performance or school teaching in music universities, ceases to satisfy the demands of the modern labor market in the field of culture and art. The «workshop system» model, which is gaining popularity in Chinese music education, is considered as a solution to the problem. This article analyzes the current curriculum until 2026 using the example of the Institute of Music and Dance of Tsun Pedagogical University. Based on the methodology of designing educational systems (A.M. Novikov) in the context of educational management optimization theories (M.M. Potashnik), six key competencies are formulated in the training of a performer on wind instruments: a musician, a teacher, a multi-instrumentalist, a repairman, an organizer and a conductor. Four ways of implementing institutional innovations are proposed to introduce these profiles into the university's practice.: 1) the transformation of one-time practical events into official training modules with the introduction of a credit system; 2) the invitation of external instrument repair specialists to conduct permanent courses; 3) the opening of a specialized brass band conducting course; 4) the creation of an autonomous student performing workshop (working group).

Keywords

brass music education, workshop system, learning management model, institutional innovations, training of universal musicians, Russian pedagogical theory.

References

1. An S. Professional education and trombone performance in contemporary China: establishment, development, and leading musicians // Scientific Opinion. 2025. № 12. pp. 225-231.
2. Wang S. Interdisciplinary integration research in higher music education // Education Management: Theory and Practice. 2024. № 4-2. pp. 219-227.
3. Wan L. A study of the state of wind instrument education among adolescents and young people in Wuhan and strategies for its development: master's thesis. Wuhan: Central China Normal University, 2013.
4. Gan S. A study of training models for wind instrument performers in contemporary higher arts institutions // Forum. 2024. № 6. pp. 144-146.

5. Gan S. A study of reforms in the training of wind instrument performers in higher arts institutions // Forum. 2023. № 7. pp. 148-150.
6. Gilmeeva R.Kh., Zelenkova E.V. Research based on interdisciplinary integration as a factor in students' creative self-development // Kazan State University of Culture and Arts Bulletin. 2017. № 4. pp. 125-128.
7. Dyganova E.A., Yavgildina Z.M. A model for developing the methodological competence of prospective music educators: a practice-oriented approach // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2022. Vol. 10. № 1. pp. 1-10.
8. Daniel R., Parkes K. A. Applied music studio teachers in higher education: evidence of learner-centred teaching // Music Education Research. 2019. Vol. 21. № 3. pp. 269-281.
9. Zelenkova E.V. The competency-based approach in higher professional music education // Higher Education in Russia. 2010. № 11. pp. 149-154.
10. Kang J.A study of Western wind instrument teaching focused on training practice-oriented specialists // Times Report «Rushing Current». 2023. № 09. pp. 137-139.
11. Li Zh., Li J. A study of the current state of specialist training in folk wind instruments in contemporary China // Art Appreciation. 2019. № 02. pp. 82-86.
12. Liu P. Developing students' abilities and qualities through music education based on key competencies // Educational Theory and Research. 2024. Vol. 2. № 17. pp. 144-146.
13. Novikov A.M., Novikov D.A. Educational project (methodology of educational activity). Moscow: Egves, 2004. 120 p.
14. Potashnik M.M. Optimizing school management. Moscow: Knowledge, 1991. 61 p.
15. Rudoy E.L. Professional training of music educators in cultural and educational outreach: dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow: Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education, 2015. 185 p.
16. Xi Jinping attended the National Conference on Education and delivered an important speech // gov.cn. 2018.
17. Wu Ch. Strategies for preventing problems of professional self-realization among Chinese conservatory graduates during university training // Kazan Science. 2024. № 3. pp. 78-80.
18. Feng Sh. Problems and prospects of teaching students to play wind instruments in China // Musical culture, pedagogy and education: proceedings of the 11th International Student Research Forum of the Faculty of Arts and Art Pedagogy of Kursk State University (December 20, 2024, Kursk). Kursk: Kursk State University, 2025. pp. 293-297.
19. Zhang T., Tagiltseva N.G. National cultural traditions in the music education of students at Chinese universities // Language and culture. 2023. № 64. pp. 292-303.
20. Zhu H., Su Z. An analysis on higher music education models in China // Review of Research and Social Intervention. 2018. Vol. 63. pp. 105-130.

Обзор исследований современного состояния и тенденций развития применения технологий искусственного интеллекта в области преподавания китайского языка

Цзяцянь Цзян
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
jiangjiaqiandaliya@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Олеся Владимировна Раздорская
Доцент
Курский государственный медицинский университет
Курск, Россия
razdorski@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.04.2026
Принята 29.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/c1544-5154-3811-v
EDN ETKNKX
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В статье рассматривается современное состояние и основные тенденции применения технологий искусственного интеллекта в преподавании китайского языка как иностранного. Актуальность исследования обусловлена цифровой трансформацией образования, возрастающим интересом к китайскому языку в России и необходимостью поиска эффективных инструментов персонализации обучения. На основе анализа российских и зарубежных научных работ раскрываются теоретико-методологические основания использования ИИ в языковом образовании, выявляются наиболее значимые направления его внедрения, включая адаптивные обучающие системы, мультимодальные платформы, автоматизированную диагностику и средства индивидуализированной обратной связи. Особое внимание уделяется специфике обучения китайскому языку, связанной со сложностью фонетики, иероглифической письменности и культурного компонента. В статье также анализируются ключевые проблемы интеграции ИИ в образовательный процесс: недостаточная цифрово-педагогическая подготовка преподавателей, технологические ограничения, этические риски и вопросы защиты персональных данных. Обосновывается необходимость педагогически выверенного и методически обоснованного использования ИИ в российском образовательном контексте.

Ключевые слова

Искусственный Интеллект, китайский язык как иностранный, цифровизация образования, методика обучения языку, образовательные технологии, педагогическая интеграция.

Введение

Современный этап развития образования характеризуется активным внедрением цифровых технологий, радикально трансформирующих содержание, формы и методы педагогической деятельности. Одним из наиболее значимых направлений этой трансформации является использование технологий искусственного интеллекта (ИИ), способных обеспечить персонализацию обучения, автоматизацию анализа учебной деятельности и расширение возможностей межкультурной коммуникации. Преподавание иностранных языков, особенно таких структурно и фонетически сложных как китайский, становится одной из приоритетных сфер применения ИИ, что подтверждается растущим числом как теоретических, так и прикладных исследований в данной области.

Китайский язык занимает особое место в системе преподавания восточных языков в России, что обусловлено не только ростом стратегического интереса к китайской культуре и экономике, но и объективной необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов, владеющих китайским языком на профессиональном уровне. В этих условиях внедрение ИИ в практику преподавания китайского языка рассматривается как актуальный и перспективный инструмент повышения качества и эффективности языкового образования. Однако успешная реализация потенциала ИИ невозможна без учета педагогических закономерностей, методических принципов и специфики национального образовательного контекста.

В данном исследовании проведен комплексный анализ современного состояния и тенденций развития применения технологий искусственного интеллекта в преподавании китайского языка. Исследование направлено на систематизацию отечественного и зарубежного научного опыта, выявление актуальных направлений и потенциальных рисков цифровой трансформации языкового образования, а также разработку педагогически обоснованных рекомендаций, адаптированных к реалиям российской образовательной системы. Особое внимание уделяется не только техническим характеристикам ИИ-платформ, но и их дидактическому потенциалу, методической интеграции и соответствию принципам современного образования.

Материалы и методы исследования

В последние десятилетия развитие цифровых технологий и искусственного интеллекта существенно влияет на трансформацию образовательных систем во всем мире. В педагогической науке технологии искусственного интеллекта рассматриваются как важный фактор перехода от традиционных моделей обучения к интеллектуализированной и персонализированной образовательной среде. Данный процесс активно анализируется как в российских, так и в зарубежных исследованиях, посвященных цифровой трансформации образования и обучению в условиях информационного общества (Хуторской, 2020; Zawacki-Richter, 2019).

В образовательном контексте искусственный интеллект, как правило, понимается как совокупность алгоритмов и программных решений, способных осуществлять анализ данных, адаптацию учебного контента и автоматизированную обратную связь. По мнению А.В. Хуторского, ключевым является не технический уровень ИИ, а его дидактический потенциал и соответствие педагогическим целям обучения (Хуторской, 2017). Аналогичную позицию занимает И.В. Ульянова, подчеркивающая необходимость гуманистической ориентации при внедрении ИИ в образовательную среду (Ульянова, 2014).

В зарубежных исследованиях также отмечается, что ИИ следует рассматривать прежде всего как инструмент поддержки обучения и принятия педагогических решений, а не как замену преподавателя. Так, в работе R. Luckin и соавторов подчеркивается, что эффективность ИИ в образовании определяется его способностью усиливать когнитивные и метакогнитивные процессы учащихся (Luckin, 2016). С точки зрения педагогической теории применение ИИ соотносится с идеями конструктивизма, деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Использование интеллектуальных обучающих систем позволяет создавать условия для активного усвоения знаний, развития автономности обучающихся и формирования индивидуальных образовательных траекторий. Российские исследователи подчеркивают, что в отличие от традиционных информационно-коммуникационных технологий, ИИ

обеспечивает аналитический и адаптивный характер образовательного процесса (Санько, 2021). В области преподавания иностранных языков технологии искусственного интеллекта получили теоретическое обоснование в рамках коммуникативного подхода и концепции смешанного обучения. ИИ способствует моделированию речевых ситуаций, автоматизированному анализу языковых ошибок и предоставлению оперативной индивидуализированной обратной связи. В зарубежных исследованиях подчеркивается, что именно языковое обучение является одной из наиболее перспективных областей применения ИИ в образовании (Chen, 2020).

В исследованиях китайских ученых также отмечается, что ИИ способствует повышению эффективности обучения иностранным языкам за счет персонализации и адаптации содержания к уровню обучающихся (Bhutoria, 2022). Особое значение ИИ приобретает в преподавании китайского языка, отличающегося высокой типологической сложностью. Его тональная фонетика, иероглифическая письменность и культурная обусловленность создают дополнительные трудности для носителей русского языка. С методологической точки зрения применение ИИ позволяет реализовать принципы поэтапного формирования языковых навыков, мультимодального обучения и учета индивидуальных ошибок учащихся. Китайские исследователи подчеркивают, что интеллектуальные технологии особенно эффективны при обучении иероглифике и произносительным навыкам (Лю, 2025).

В то же время в педагогической литературе обращается внимание на ограничения и риски, связанные с внедрением ИИ в практику образования. К ним относятся недостаточный уровень цифрово-педагогической компетентности преподавателей, проблемы интерпретируемости алгоритмов, а также вопросы этики и защиты персональных данных обучающихся. В связи с этим большинство исследователей сходятся во мнении, что эффективность применения ИИ определяется методически обоснованной интеграцией технологий в учебный процесс при сохранении ведущей роли преподавателя.

Таким образом, теоретико-методологические основания применения искусственного интеллекта в образовании и преподавании иностранных языков позволяют рассматривать ИИ как перспективное средство модернизации языкового обучения. В контексте преподавания китайского языка ИИ выступает инструментом поддержки индивидуализации, повышения эффективности усвоения сложного языкового материала и расширения образовательных возможностей, при условии его педагогически выверенного и этически ответственного использования.

За последние годы исследования применения интеллектуальных цифровых технологий в преподавании китайского языка получили заметное развитие в России и за рубежом. Это связано с активным внедрением компьютерных средств обучения, развитием платформ дистанционного образования и потребностью в расширении возможностей языковой практики вне традиционной аудитории.

В отечественных публикациях подчеркивается, что преподавание китайского языка, учитывая его фонетическую и письменную специфику, требует адаптированных обучающих средств, способных анализировать произносительные ошибки, предоставлять обратную связь и обеспечивать индивидуальную траекторию обучения. Так, в исследовании М.Б. Шоровой демонстрируется, что цифровые учебные среды, построенные на алгоритмах обработки речи, способствуют ускоренному формирования базовых коммуникативных навыков у студентов начального уровня (Шорова, 2025). Эти выводы согласуются с более широкими требованиями методистов о необходимости сочетания традиционных методов и технологических средств при обучении восточным языкам. Ф.Ш. Алимов и Р.А. Фахрутдинова в своих работах исследует роль адаптивных цифровых платформ, учитывающих прогресс обучающихся на основе регулярного анализа учебной деятельности. Авторы указывают, что такие системы способны дифференцировать задания по сложности, что особенно важно для изучающих иероглифическую письменность как вторую систему письма (Алимов, 2024). Также подчеркивается важность адаптации содержания для разных уровней владения языком и для носителей различных родных языков.

В зарубежной научной литературе представлен ряд работ, анализирующих эффективность применения электронных языковых ресурсов и автоматизированной обратной связи при обучении китайскому языку. Например, исследование И Чжан и Циньцинь Чжу посвящено оценке образовательных

платформ, предлагающих интерактивные упражнения по произношению и грамматике, а также отслеживающих прогресс учащихся в длительной перспективе. Авторы отмечают положительную динамику формирования продуктивной речи учащихся, однако указывают на необходимость интеграции таких платформ в педагогически организованный учебный процесс (Чжан, 2024). Другим примером является обзорная статья Chen, Chen и Lin, в которой сделан акцент на мультимодальности современных электронных средств языкового обучения - сочетании аудио, визуальных и интерактивных компонентов, что позволяет более полно охватывать когнитивные и коммуникативные аспекты изучения китайского языка. Данный подход особенно актуален для изучения фонетики и иероглифики, где визуальные подсказки и динамические модели произношения играют ключевую роль.

В исследованиях китайских ученых также наблюдается интерес к интеграции интеллектуальных учебных средств в процесс изучения китайского языка как иностранного. Например, Гэ Бинлунь и Чэнь Чанлай анализируют эффективность цифровых программ, ориентированных на развитие навыков восприятия речи на слух и продуктивной речи. Авторы отмечают, что интерактивные упражнения с мгновенной обратной связью повышают мотивацию учащихся и могут способствовать лучшему запоминанию фонетических моделей (Гэ, 2025). Среди зарубежных исследований также стоит отметить работу Zawacki-Richter и соавторов, предлагающих систематизацию исследований образовательных цифровых сред в целом, с рядом примеров применения технологий в языковом обучении. Авторы указывают на тенденцию увеличения числа эмпирических исследований, направленных на выявление педагогических эффектов от использования технологических средств для обучения иностранным языкам (Zawacki-Richter, 2019).

Несмотря на возрастающий интерес к данной тематике, исследования в области применения цифровых средств в преподавании китайского языка все еще характеризуются разрозненностью: большинство работ ориентировано на отдельные компоненты обучения (фонетику, лексику, письмо), и лишь немногие предлагают комплексную модель интеграции технологических средств в учебный процесс. При этом как российские, так и зарубежные авторы сходятся во мнении о необходимости дальнейшего изучения педагогической эффективности таких средств в различных образовательных контекстах.

Результаты и обсуждение

На современном этапе преподавание китайского языка как иностранного переживает этап глубокой цифровой трансформации, что обусловлено необходимостью адаптировать образовательный процесс к быстро меняющимся условиям и потребностям учащихся. Одним из важнейших направлений этой трансформации становится интеграция технологий искусственного интеллекта, открывающих принципиально новые педагогические возможности. Исследования последних лет свидетельствуют о формировании устойчивых тенденций в области применения ИИ в преподавании китайского языка.

Прежде всего, значительно расширяется использование мультимодальных обучающих платформ, сочетающих визуальные, аудиальные и текстовые компоненты. Это особенно актуально в контексте фонетической и письменной специфики китайского языка, изучение которого требует синхронного развития слуховой, зрительной и моторной памяти. Как показано в работе Chen, Chen и Lin, интеграция мультимодальных средств в цифровую среду способствует улучшению усвоения лексики, дифференциации тонов и восприятию грамматических структур. Данный вывод подтверждается в исследованиях других китайских ученых, показывающих значение аудиовизуальной поддержки для формирования фонетической базы и устойчивых графо-морфологических связей (Фань, 2020).

Одновременно усиливается интерес к персонализированному обучению на основе адаптивных моделей, реализуемых с использованием ИИ-алгоритмов. Современные цифровые среды позволяют анализировать ошибки учащихся, определять зоны затруднений и предлагать индивидуализированные маршруты изучения языка. В ряде китайских и англоязычных публикаций отмечается, что адаптивные платформы повышают эффективность овладения китайским языком у студентов с разным уровнем подготовки за счет гибкой настройки учебных заданий и темпов прохождения. Особенно важно, что такие технологии обеспечивают активную обратную связь, позволяющую учащемуся осознавать динамику

своего прогресса. Автоматизация контроля и диагностики языковых навыков также приобретает стратегическое значение. Разработка интеллектуальных систем, способных оперативно анализировать устную и письменную речь, позволяет преподавателю существенно снизить нагрузку при сохранении высокого качества оценивания. Так, исследования Бинлунь Гэ и Чанлай Чэнь демонстрируют, что применение систем автоматической обратной связи при обучении аудированию и говорению способствует снижению количества типичных фонетических и лексико-грамматических ошибок и ускоряет формирование беглой речи (Гэ, 2025).

Особое внимание в современной методической литературе уделяется вопросам педагогической интеграции ИИ в формат смешанного обучения. Речь идет не о замене преподавателя, а о создании технологически насыщенной образовательной среды, в которой цифровые инструменты становятся органичной частью дизайна обучения. Как отмечается в исследовании Huang, Spector и Yang, эффективность таких моделей обусловлена не только техническими параметрами платформ, но и степенью их педагогической интерпретации: успешное применение ИИ требует переосмысления ролей преподавателя, структуры курса и механизмов взаимодействия между участниками образовательного процесса. Это особенно актуально в международных программах, где обучение китайскому языку ведется в условиях удаленного или гибридного формата (Huang, 2019).

Наконец, важным направлением развития остается совершенствование методических и этических основ внедрения ИИ в преподавание. Вопросы интерпретируемости алгоритмов, конфиденциальности данных, цифрового неравенства и педагогической ответственности за выбор технологий становятся предметом обсуждения как в китайской, так и в европейской научной повестке. Применение ИИ не может рассматриваться в отрыве от педагогических целей: каждое цифровое решение должно быть обосновано с точки зрения дидактической целесообразности, прозрачности и соответствия когнитивным особенностям изучающих китайский язык.

Таким образом, современные тенденции в применении технологий искусственного интеллекта в преподавании китайского языка свидетельствуют о переходе от фрагментарных цифровых решений к комплексным образовательным экосистемам. Эти системы сочетают мультимодальность, адаптивность, автоматизированную диагностику и педагогическую управляемость. Их развитие требует как технологических, так и методических усилий со стороны исследователей и преподавателей, ориентированных на создание гибкой, инклюзивной и академически обоснованной образовательной среды.

Несмотря на активное распространение технологий искусственного интеллекта в образовательной практике и признание их дидактического потенциала, интеграция ИИ в преподавание китайского языка сопровождается рядом значимых проблем и методологических вызовов, требующих глубокого научного анализа и педагогически выверенных решений.

Одной из наиболее острых проблем остается ограниченная готовность преподавателей к использованию интеллектуальных цифровых инструментов в повседневной учебной деятельности. Недостаточный уровень цифрово-педагогической компетентности препятствует полноценному освоению и методически обоснованному применению ИИ-платформ. Как отмечает Kukulska-Hulme, многие преподаватели иностранных языков не обладают необходимыми навыками анализа и интерпретации результатов, предоставляемых системами на основе ИИ, что снижает эффективность цифровых решений и ведет к их формальному использованию (Kukulska-Hulme, 2021).

Не менее существенным является вопрос технологической надежности и лингвистической точности систем, функционирующих на основе ИИ. Преподавание китайского языка предъявляет специфические требования к качеству распознавания речи, обработки тонов, семантической интерпретации и автоматической оценки. Современные алгоритмы, как показывают исследования, подвержены ошибкам при различении тонов, распознавании иероглифов и грамматическом анализе, особенно в случае нетипичных или диалектных форм. Это создает риски искажения результатов обучения, а также подрывает доверие со стороны обучающихся (Huang, 2023). Серьезным методическим вызовом остается ограниченная адаптивность большинства ИИ-систем, используемых в преподавании китайского языка. Несмотря на заявленную индивидуализацию, многие платформы опираются на жестко

заданные сценарии, не учитывающие межъязыковую интерференцию и когнитивные особенности обучающихся с различным лингвокультурным фоном. Согласно наблюдениям Kormos и Csizér, такие ограничения ведут к фрагментарности образовательного взаимодействия и снижают педагогическую гибкость. Отдельного внимания требует проблема обеспечения этических норм и защиты персональных данных (Yu, 2022). Использование ИИ в образовательной среде предполагает сбор и анализ больших объемов информации о поведении и результатах обучающихся. Однако во многих случаях отсутствуют прозрачные механизмы хранения, обработки и использования этих данных. Как отмечает Cerratto Pargman, отсутствие нормативного регулирования в области образовательной аналитики может привести к нарушению прав обучающихся и дискредитации цифровых решений в академической среде (Cerratto Pargman, 2021).

Наконец, структурным ограничением выступает отсутствие институциональной поддержки со стороны образовательных организаций. Внедрение ИИ в преподавание китайского языка нередко осуществляется стихийно, без необходимого методического сопровождения, систем профессионального развития и единой системы оценки качества цифровых решений. Исследования Чжан и Сяо демонстрируют, что устойчивое применение ИИ возможно лишь при условии координации усилий между преподавателями, разработчиками и администрацией образовательных учреждений (Xiao, 2022).

Таким образом, интеграция ИИ в преподавание китайского языка сопряжена с целым рядом проблем - от недостаточной педагогической подготовки и методических ограничений до лингвистической неполноценности алгоритмов и отсутствия нормативной базы. Преодоление данных вызовов требует комплексного подхода, объединяющего технологические инновации с дидактической обоснованностью, соблюдением этических стандартов и развитием институциональной инфраструктуры. Только при соблюдении этих условий возможно формирование устойчивой и результативной цифровой среды, способствующей эффективному овладению китайским языком как иностранным.

Эффективная интеграция технологий искусственного интеллекта в преподавание китайского языка в российских образовательных учреждениях требует системного педагогического подхода, учитывающего как специфику национальной образовательной традиции, так и реальные условия организации учебного процесса. В отличие от технологически ориентированных моделей, распространенных в ряде зарубежных практик, российский контекст предполагает приоритет методической обоснованности, дидактической целесообразности и ведущей роли преподавателя в управлении обучением.

Прежде всего, интеграция ИИ должна опираться на педагогическое проектирование учебного процесса, а не на спонтанное внедрение цифровых инструментов. В рамках российской педагогической школы подчеркивается, что любые инновационные средства обучения должны быть включены в целостную образовательную модель, ориентированную на формирование профессиональных и коммуникативных компетенций обучающихся (Осиянова, 2020). В преподавании китайского языка это означает, что интеллектуальные цифровые средства целесообразно использовать как компонент контекстного и смешанного обучения, усиливающий, но не подменяющий живое педагогическое взаимодействие. Особое значение приобретает целенаправленная подготовка преподавателей китайского языка к работе в цифровой образовательной среде. Речь идет не только о развитии технических навыков, но и о формировании способности критически оценивать возможности и ограничения ИИ-инструментов, интерпретировать результаты автоматизированной диагностики и интегрировать их в методику преподавания. Российские исследователи утверждают, что недостаточная методическая готовность педагогов является одним из ключевых факторов, сдерживающих эффективность цифровых инноваций в образовании (Никитина, 2024). В этой связи целесообразно включать в программы повышения квалификации преподавателей специальные модули, посвященные педагогическим аспектам применения ИИ в обучении иностранным языкам.

С методической точки зрения использование ИИ в преподавании китайского языка должно быть направлено на поддержку ключевых этапов формирования языковой компетенции: освоение фонетики, развитие навыков чтения и письма, а также формирование коммуникативной компетенции в устной и письменной речи. Интеллектуальные системы могут эффективно использоваться для предварительной

отработки языкового материала, самоконтроля и диагностики типичных ошибок, в то время как интерпретация результатов и коррекционная работа должны оставаться в зоне ответственности преподавателя. Такой подход соответствует традиционному для российской педагогики принципу управляемого обучения.

Важным условием успешной интеграции ИИ также является институциональная поддержка со стороны образовательных организаций. Внедрение интеллектуальных цифровых средств должно сопровождаться разработкой методических рекомендаций, регламентов использования цифровых платформ и механизмов оценки их педагогической эффективности. Отсутствие таких условий приводит к фрагментарному и несистемному использованию технологий, что снижает их образовательную ценность и вызывает сопротивление со стороны преподавателей и обучающихся. При внедрении ИИ в преподавание китайского языка в российском контексте необходимо уделять особое внимание вопросам этики и академической ответственности. Использование цифровых систем анализа учебной деятельности должно осуществляться с соблюдением принципов прозрачности, защиты персональных данных и добровольного участия обучающихся. Формирование доверия к цифровым образовательным средам возможно лишь при условии четкого разграничения функций автоматизированных систем и педагогического контроля.

Заключение

Анализ современного состояния и перспектив применения технологий искусственного интеллекта в преподавании китайского языка позволяет сделать ряд выводов, имеющих как теоретическое, так и практическое значение. Цифровые интеллектуальные решения демонстрируют значительный потенциал в обеспечении индивидуализации обучения, автоматической диагностики языковых навыков и создании мультимодальной образовательной среды. В условиях роста интереса к китайскому языку в России ИИ может выступать как мощный инструмент повышения качества языкового образования и расширения доступности языковой практики вне аудитории.

В то же время выявлены и объективные ограничения, затрудняющие широкомасштабное и педагогически обоснованное внедрение ИИ в образовательный процесс. К числу ключевых проблем относятся технологическая непрозрачность алгоритмов, недостаточная методическая подготовленность преподавателей, отсутствие единых регламентов интеграции ИИ в структуру языкового курса, а также нерешенные вопросы этики и защиты персональных данных обучающихся. Переход от фрагментарного использования цифровых ресурсов к полноценной интеграции ИИ в преподавание китайского языка требует системного подхода. Он должен включать развитие цифрово-педагогической компетентности преподавателей, проектирование методически обоснованных моделей обучения с ИИ-компонентом, институциональную поддержку и сопровождение образовательных инициатив, а также создание нормативно-этической базы, обеспечивающей устойчивость и легитимность цифровых практик.

Список литературы

1. Алимов Ф.Ш., Фахрутдинова Р.А. Лингвометодические проблемы формирования письменно-речевой компетенции студентов в условиях цифровизации. Ташкент: Step by Step Print, 2024. 128 с.
2. Гэ Б., Чэнь Ч. Применение интеллектуальных технологий в международном преподавании китайской фонетики // e-Education Research. 2025. Т. 46. № 6. С. 122-128.
3. Лю И. Обзор исследований по применению языкового интеллекта в международном обучении китайскому языку // ModernL. 2025. Т. 13. № 4. С. 493-501.
4. Никитина В.К. Практические подходы к внедрению инновационных педагогических технологий в современную систему образования // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14. № 10-1. С. 209-216.
5. Осиянова О.М., Осиянова А.В. Технологический аспект формирования лингвистической компетенции студентов: монография. Оренбург: ОГУ, 2020. 178 с.

6. Санько А.М., Стрекалова Н.Б. Цифровые технологии в организации образовательного процесса: учебное пособие. Самара: Издательство Самарского университета, 2021. 96 с.

7. Ульянова И.В. Инновационные риски в современной российской системе высшего профессионального гуманитарного образования // Инновационные технологии в системе профессионального образования. 2014. С. 5-45.

8. Фань Я., Ван Чж. Разработка траектории для искусственного интеллекта с целью содействия персонализированному обучению // Журнал Тяньцзиньской академии педагогических наук. 2020. № 1. С. 36-41.

9. Хуторской А.В. Дидактика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. Санкт-Петербург: Питер, 2017. 720 с.

10. Хуторской А.В., Воровщиков С.Г., Андрианова Г.А., Скрипкина Ю.В., Свитова Т.В., Вдовина И.А. Методологический аппарат диссертации в области человекосообразного образования // Вестник Института образования человека. 2020. № 2. С. 7.

11. Чжан И., Чжу Циньцинь. Исследование реформы модели преподавания английского языка в вузах в контексте искусственного интеллекта // Hubei Open Vocational College Journal. 2024. Т. 37. № 19. С. 157-159.

12. Шорова М.Б., Карчаева С.Х. Методика обучения иностранному языку: традиции и новации // Филология: научные исследования. 2025. № 3. С. 204-212.

13. Bhutoria A. Personalized education and artificial intelligence in the United States, China, and India: A systematic review using a Human-In-The-Loop model // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2022. Vol. 3. Article 100068.

14. Chen L., Chen P., Lin Z. Artificial intelligence in education: a review // IEEE Access. 2020. Vol. 8. pp. 75264-75278.

15. Cerratto Pargman T., McGrath C. Mapping the ethics of learning analytics in higher education: a systematic literature review of empirical research // Journal of learning analytics. 2021. Vol. 8. № 2. pp. 123-139.

16. Huang R., Spector J.M., Yang J. Educational technology: a primer for the 21st century. Singapore: Springer, 2019. XIV. 248 p.

17. Huang X., Zou D., Cheng G., Chen X., Xie H. Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education // Educational Technology & Society. 2023. Vol. 26. № 1. pp. 112–131.

18. Kukulska-Hulme A. Reflections on research questions in mobile assisted language learning // Journal of China Computer-Assisted Language Learning. 2021. Vol. 1. № 1. pp. 28-46.

19. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L.B. Intelligence unleashed: an argument for ai in education. London: Pearson, 2016. 60 p.

20. Xiao J., Zhang J. China's approach to digital transformation of higher education. In book: «(Open) Educational resources around the world: an international comparison». Eds. by V.I. Marín, L.N. Peters, O. Zawacki-Richter. Provo: EdTech Books, 2022. pp. 107-167.

21. Yu H., Peng H., Lowie W.M. Dynamics of language learning motivation and emotions: a parallel-process growth mixture modeling approach // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. Article 899400.

22. Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. Vol. 16. Article 39.

A review of research on the current state and development trends in the application of artificial intelligence technologies in teaching Chinese as a foreign language

Jiaqian Jiang
Specialist Expert
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
Moscow, Russia
jiangjiaqiandaliya@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Olesya V. Razdorskaya
Associate Professor
Kursk State Medical University
Kursk, Russia
razdorski@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 14.04.2026
Accepted 29.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/c1544-5154-3811-v
EDN ETKNKX
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 current state and key trends in the application of artificial intelligence technologies in teaching Chinese as a foreign language. The relevance of the study is determined by the digital transformation of education, the growing interest in the Chinese language in Russia, and the need to develop effective tools for personalized learning. Based on an analysis of Russian and international academic research, the theoretical and methodological foundations for the use of AI in language education are identified, and the most significant areas of its implementation are outlined, including adaptive learning systems, multimodal platforms, automated assessment, and individualized feedback tools. Particular attention is paid to the specific features of teaching Chinese, such as the complexity of phonetics, the logographic writing system, and the cultural component. The article also analyzes key challenges associated with AI integration into the educational process, including insufficient digital-pedagogical training of teachers, technological limitations, ethical risks, and data protection issues. The necessity of pedagogically grounded and methodologically sound AI implementation in the Russian educational context is substantiated.

Keywords

Artificial Intelligence, Chinese as a foreign language, digitalization of education, language teaching methodology, educational technologies, pedagogical integration.

References

1. Alimov F.Sh., Fakhrutdinova R.A. linguomethodological problems of developing students' written-speech competence in the context of digitalization. Tashkent: Step by Step Print, 2024. 128 p.

2. Ge B., Chen Ch. Application of intelligent technologies in international teaching of Chinese phonetics // e-Education research. 2025. Vol. 46. № 6. pp. 122-128.
3. Liu Yi. Research review of the application of language intelligence in international Chinese education // Modern Linguistics. 2025. Vol. 13. № 4. pp. 493-501.
4. Nikitina V.K. Practical approaches to the implementation of innovative pedagogical technologies in the modern education system // Education management review. 2024. Vol. 14. № 10-1. pp. 209-216.
5. Osiyanova O.M., Osiyanova A.V. Technological aspect of developing students' linguistic competence: a monograph. Orenburg: Orenburg State University, 2020. 178 p.
6. Sanko A.M., Strekalova N.B. Digital technologies in the organization of the educational process: a study guide. Samara: Samara University Press, 2021. 96 p.
7. Ulyanova I.V. Innovative risks in the modern Russian system of higher professional humanitarian education // Innovative Technologies in the System of Professional Education. 2014. pp. 5-45.
8. Fan Ya., Wang Zh. Development of a trajectory for artificial intelligence to promote personalized learning // Journal of Tianjin Academy of Educational Sciences. 2020. № 1. pp. 36-41.
9. Khutorskoy A.V. Didactics: a textbook for universities. Third-Generation Standard. Saint Petersburg: Peter, 2017. 720 p.
10. Khutorskoy A.V., Vorovshchikov S.G., Andrianova G.A., Skripkina Yu.V., Svitova T.V., Vdovina I.A. Methodological apparatus of a dissertation in the field of human-congruent education // Institute of Human Education Bulletin. 2020. № 2. P. 7.
11. Zhang Yi., Zhu Q. Research on the reform of college English teaching models in the context of artificial intelligence // Journal of Hubei Open Vocational College. 2024. Vol. 37. № 19. pp. 157-159.
12. Shorova M.B., Karchaeva S.Kh. Methods of teaching a foreign language: traditions and innovations // Philology: Scientific Research. 2025. № 3. pp. 204-212.
13. Bhutoria A. Personalized education and artificial intelligence in the United States, China, and India: A systematic review using a Human-In-The-Loop model // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2022. Vol. 3. Article 100068.
14. Chen L., Chen P., Lin Z. Artificial intelligence in education: a review // IEEE Access. 2020. Vol. 8. pp. 75264-75278.
15. Cerratto Pargman T., McGrath C. Mapping the ethics of learning analytics in higher education: a systematic literature review of empirical research // Journal of learning analytics. 2021. Vol. 8. № 2. pp. 123-139.
16. Huang R., Spector J.M., Yang J. Educational technology: a primer for the 21st century. Singapore: Springer, 2019. XIV. 248 p.
17. Huang X., Zou D., Cheng G., Chen X., Xie H. Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education // Educational Technology & Society. 2023. Vol. 26. № 1. pp. 112–131.
18. Kukulska-Hulme A. Reflections on research questions in mobile assisted language learning // Journal of China Computer-Assisted Language Learning. 2021. Vol. 1. № 1. pp. 28-46.
19. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L.B. Intelligence unleashed: an argument for ai in education. London: Pearson, 2016. 60 p.
20. Xiao J., Zhang J. China's approach to digital transformation of higher education. In book: «(Open) Educational resources around the world: an international comparison». Eds. by V.I. Marín, L.N. Peters, O. Zawacki-Richter. Provo: EdTech Books, 2022. pp. 107-167.
21. Yu H., Peng H., Lowie W.M. Dynamics of language learning motivation and emotions: a parallel-process growth mixture modeling approach // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. Article 899400.
22. Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. Vol. 16. Article 39.

Pedagogical conditions and management strategies for improving subject rankings in pedagogical universities of Russia and China

Lei Guofang
Candidate of Pedagogical Sciences
Tomsk State University
Tomsk, Russia
leiguofang@126.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.04.2026
Accepted 28.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 378
DOI 10.25726/m0287-2122-5349-r
EDN LJJISP
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 pedagogical conditions and management strategies for improving subject rankings of pedagogical universities in Russia and China. It is argued that progress in subject rankings should not be interpreted as a purely quantitative result or as a response to external evaluation pressure alone. For pedagogical universities, ranking improvement is associated with the quality of academic staff, the state of the academic environment, the integration of teaching, research, and social mission, the level of international academic visibility, as well as the sustainability of institutional support. Based on comparative and theoretical analysis, the study demonstrates that sustainable improvement in ranking positions is possible only when pedagogical conditions and management strategies are aligned. Particular attention is paid to a quality-oriented governance model, the development of academic teams, the optimization of disciplinary structure, the improvement of evaluation systems, the expansion of international cooperation, and the use of digital governance tools. It is concluded that for pedagogical universities in Russia and China, subject ranking should be regarded not as an end in itself, but as the result of integrated educational, research, and organizational development.

Keywords

pedagogical universities, subject rankings, university governance, pedagogical conditions, Kussia and China, higher education development.

Introduction

In the context of growing international competition in higher education, subject rankings have become an influential indicator of university visibility, academic reputation, and disciplinary competitiveness. At the same time, for pedagogical universities, the issue of ranking improvement cannot be reduced to a purely technical or managerial problem. Unlike comprehensive research universities, pedagogical universities are institutionally oriented toward teacher education, educational research, and service to school systems and society. Therefore, their disciplinary development must be assessed not only through external ranking performance, but also through the quality of teacher preparation, the strength of educational knowledge production, and the capacity to respond to social and educational change.

This problem is especially relevant for Russia and China. In both countries, pedagogical universities play an important role in national educational modernization and human capital development. However, they

also face increasing pressure to improve their academic standing under conditions shaped by international evaluation systems, institutional competition, and changing policy priorities. In this situation, the rise of subject rankings creates a dual challenge. On the one hand, rankings may stimulate universities to strengthen research capacity, international cooperation, and strategic management. On the other hand, an excessive focus on ranking indicators may weaken the pedagogical mission of such institutions and encourage narrow performance-oriented practices. For this reason, the question of improving subject rankings in pedagogical universities should be considered within a broader educational framework that connects disciplinary development with institutional mission, academic culture, and governance capacity.

The purpose of this paper is to identify the pedagogical conditions and management strategies that can support sustainable subject ranking improvement in pedagogical universities of Russia and China. The study proceeds from the assumption that ranking advancement should not be understood as an isolated numerical outcome, but as the visible expression of long-term disciplinary development shaped by educational, organizational, and strategic factors. Special attention is therefore given to such conditions as faculty quality, academic ecology, integration of teaching and research, international academic visibility, and institutional support. At the same time, the paper examines those management strategies that allow universities to translate these conditions into sustainable disciplinary growth.

Methodologically, the article is based on theoretical analysis, comparative interpretation, and synthesis of educational and higher education management approaches. The comparative perspective makes it possible to reveal both common patterns and context-specific differences in the development of pedagogical universities in Russia and China. The novelty of the study lies in the fact that subject ranking improvement is interpreted not from a narrow bibliometric or administrative perspective, but as an educationally embedded and institutionally mediated process. In this regard, the article argues that sustainable progress in subject rankings becomes possible only when pedagogical conditions and management strategies are aligned with the specific mission and developmental logic of pedagogical universities.

Materials and research methods

In contemporary higher education studies, the improvement of subject rankings is increasingly discussed as an important indicator of institutional competitiveness, yet the scholarly literature makes it clear that ranking advancement should not be understood as a simple upward movement in external tables. Existing research on international university ranking systems shows that rankings are constructed through different methodological designs, indicator combinations, and weighting principles, and therefore do not directly or fully represent the intrinsic quality of disciplinary development. In this sense, ranking outcomes are better interpreted as mediated and selective representations of academic performance rather than as comprehensive evaluations of educational value. At the same time, recent discussions on the role of ranking systems in university performance improvement have emphasized that rankings can be useful only when they are connected to the broader goals of educational development, governance effectiveness, and institutional mission, rather than being treated as self-sufficient managerial targets (Olcay, 2017; Rafique, 2023). From this perspective, subject ranking improvement in pedagogical universities should be conceptualized not as a technical result of performance measurement, but as the visible expression of a more complex process involving academic productivity, faculty development, research organization, international academic presence, and the educational effectiveness of the discipline itself.

Such an understanding becomes especially important when the discussion turns to pedagogical universities. Unlike comprehensive research universities, pedagogical universities are historically and functionally shaped by the task of teacher education, and this institutional specificity significantly affects the meaning of disciplinary development. Russian studies devoted specifically to the prospects of including pedagogical universities in global ranking systems have shown that these institutions operate under a double imperative: on the one hand, they are expected to increase research visibility and international academic competitiveness; on the other hand, they must preserve their pedagogical identity and their responsibility for preparing future teachers. This duality means that the logic of disciplinary strengthening in pedagogical universities cannot be identical to that of research-intensive universities whose development models are

predominantly publication- and citation-oriented (Ananshev, 2017). In pedagogical universities, subject quality is inseparable from the quality of teacher preparation, the renewal of pedagogical knowledge, and the university's contribution to school education and regional educational development. Therefore, ranking improvement in this type of institution should be interpreted through an educational lens, that is, as a process in which disciplinary advancement must remain compatible with the university's formative mission.

The methodological significance of this distinction is further reinforced by current Russian discussions on internal quality assurance in higher education. Recent analyses of internal education quality assurance systems in Russian universities demonstrate that institutional quality cannot be reduced to formal compliance procedures or visible reporting mechanisms alone. Rather, sustainable quality depends on whether internal evaluation, academic management, and developmental feedback are actually embedded in university governance. For the purposes of the present study, this insight is highly relevant, because it allows subject ranking improvement to be interpreted not as an isolated output, but as a cumulative result of institutional arrangements that shape the conditions of disciplinary growth (Knyaginina, 2024). In other words, if ranking performance reflects only the external side of development, then the internal side consists of those pedagogical and managerial conditions that make genuine disciplinary quality possible. This shift from visible performance to developmental conditions is particularly important for pedagogical universities, where educational outcomes, teacher training quality, and disciplinary identity remain central components of institutional legitimacy.

Chinese scholarship on educational discipline construction offers another important theoretical contribution to this issue. Studies on the development of educational disciplines in the context of building a strong education system in China argue that education as a discipline occupies a foundational position in teacher education and should be understood not as a marginal service field, but as a core knowledge-producing domain that supports national educational modernization (Shi, 2021). This argument is directly relevant to the case of pedagogical universities, because it highlights that subject development in education-related fields must be grounded in academic depth, disciplinary autonomy, and the capacity to respond to major educational transformations. From this angle, the improvement of subject rankings in pedagogical universities cannot be interpreted narrowly as an outcome of external benchmarking; it must also be seen as a reflection of the university's ability to strengthen the epistemic basis of educational disciplines while aligning disciplinary growth with the broader project of educational reform and national development. Such a position is particularly suitable for a comparative discussion of Russia and China, since in both countries pedagogical universities remain strongly connected to public educational goals and state modernization agendas.

A similar line of reasoning can be found in Chinese studies on the construction of a high-quality teacher education system, where scholars emphasize that the development of teacher education institutions must rely on a coordinated structure of disciplinary support, faculty cultivation, curriculum renewal, and institutional cooperation (Zhao, 2021). This approach broadens the understanding of disciplinary competitiveness by showing that subject strength in pedagogical universities is not generated by research performance alone, but by the interaction between academic staff quality, knowledge production, training systems, and educational practice. It is precisely this interaction that justifies the use of a systems-based theoretical perspective in the present study. From the standpoint of systems theory, subject ranking improvement is the outcome of interdependent elements such as faculty resources, research culture, curriculum organization, governance mechanisms, and international collaboration. Human capital and academic capital theory further explain why high-quality faculty, stable research teams, and effective scholarly networks constitute the essential capital of disciplinary competitiveness. Finally, the perspective of quality assurance and university governance clarifies that long-term ranking improvement depends on whether universities are capable of transforming educational goals into sustainable institutional mechanisms, including strategic planning, resource allocation, internal evaluation, and continuous quality enhancement. On this basis, the analytical logic of this paper can be formulated as follows: pedagogical conditions shape institutional management mechanisms; management mechanisms influence the quality of subject development; and the quality of subject development is ultimately manifested in ranking performance. Such a framework is especially appropriate for pedagogical universities, because it preserves the educational essence of disciplinary development while also explaining why governance capacity is indispensable for improving external subject standing.

Taken together, the reviewed literature suggests that the improvement of subject rankings in pedagogical universities should be approached as a pedagogically embedded and institutionally mediated process rather than as a direct response to external ranking pressure. This conclusion is methodologically important for the present study because it prevents the discussion from collapsing into a purely managerial or bibliometric interpretation of rankings. Instead, it supports a more balanced understanding in which disciplinary quality, teacher education mission, academic capital, and governance mechanisms are treated as interrelated dimensions of one developmental process. Therefore, in the context of pedagogical universities in Russia and China, subject ranking improvement should be understood as the visible outcome of the coordinated strengthening of pedagogical conditions and institutional management strategies, rather than as an isolated numerical target.

Results and discussion

The improvement of subject rankings in pedagogical universities cannot be achieved through administrative measures alone, because rankings in education-related fields are not simply a matter of formal visibility or short-term performance growth. In pedagogical universities, subject strength is formed through the long-term interaction of faculty quality, academic culture, educational practice, institutional support, and the external reputation of the university. For this reason, the question of ranking improvement should be approached as a question of pedagogical conditions. These conditions determine whether a university is capable of sustaining disciplinary development in a way that is academically credible, educationally meaningful, and institutionally stable. In the cases of Russia and China, this issue has particular significance because pedagogical universities in both countries are expected to fulfill an important public mission in teacher education while also responding to intensified competition in higher education and increasing pressure from ranking systems (Pevzner, 2024).

Among these conditions, the quality of academic staff occupies the central position. In pedagogical universities, faculty members are not only producers of research, but also carriers of educational traditions, mentors of future teachers, and mediators between theory and school practice. Therefore, a high-quality faculty should be understood in a broader sense than in many research-intensive universities. It includes publication capacity and research competence, but it also includes pedagogical professionalism, curriculum leadership, and the ability to transform research into educational innovation. Where faculty development is weak, disciplinary growth loses continuity; where talented academic staff are not supported, subject competitiveness remains fragmented. This is particularly important for pedagogical universities in both Russia and China, where the cultivation of young scholars, the strengthening of international academic writing, and the formation of sustainable research teams remain strategic priorities. Research engagement is not generated by individual motivation alone; it depends on institutional support, academic mentoring, and an environment in which scholarly work is recognized as part of professional identity (Li, 2024). Consequently, the improvement of subject rankings begins with building a faculty body that is strong both academically and pedagogically.

However, even excellent scholars cannot ensure long-term disciplinary growth if the university lacks a healthy academic ecology. Subject development in pedagogical universities depends on whether research is embedded in a stable academic community rather than treated as a collection of isolated outputs. An academic ecology includes collegial cooperation, shared research priorities, functioning scholarly platforms, ethical norms, and a quality culture that values meaningful inquiry over formal compliance. This condition is especially important in pedagogical institutions because educational disciplines often develop through cumulative reflection, collaboration, and sustained engagement with practical problems. If academic life is dominated by short-term quantitative targets, then research agendas become fragmented, collegiality weakens, and disciplinary identity is reduced to performance indicators. In contrast, where a university supports intellectual exchange, protects time for research, and creates stable environments for team-based scholarly work, the discipline gains depth and coherence. In this respect, academic ecology is not an abstract background factor but a concrete pedagogical condition for subject advancement. Research culture, in this sense, shapes not only the quantity of output but the very quality and continuity of disciplinary development (Callard, 2024).

For pedagogical universities, a further condition of decisive importance is the integration of teaching, research, and social service. A subject in education cannot be regarded as strong if it is visible in rankings but detached from teacher education, curriculum reform, and the real needs of schools and communities. The disciplinary profile of a pedagogical university should be expressed through the unity of knowledge production and educational application. Research should grow out of educational practice and, in turn, reshape teaching, curriculum design, and school innovation. When this connection is weak, academic output may increase, but the university loses the distinctive advantage that justifies its pedagogical identity. When the connection is strong, however, the university's discipline becomes simultaneously more relevant, more recognizable, and more socially authoritative. This is particularly important in education, psychology, curriculum studies, and subject pedagogy, where practical impact contributes directly to disciplinary reputation. The integration of teaching, research, and social service therefore functions as a key condition because it links academic development with the social mission of the pedagogical university. In this respect, subject rankings should not be interpreted only as measures of scientific visibility, but also as reflections of how successfully a university transforms disciplinary expertise into educational influence (Maral, 2024).

Another major condition is internationalization and academic visibility. In the current global higher education environment, subject rankings are strongly affected by international research collaboration, English-language publication, global academic communication, and inclusion in international databases. Pedagogical universities cannot remain outside these processes if they seek to improve their disciplinary standing. At the same time, internationalization must be approached carefully. For pedagogical universities, it should not become a purely formal pursuit of external indicators or a symbolic display of prestige. Its educational value lies in expanding research horizons, enriching disciplinary dialogue, strengthening comparative perspectives, and making national pedagogical achievements visible to a wider scholarly community. This issue has become especially complex in the comparative context of Russia and China.

China has integrated internationalization into broader strategies of higher education modernization and global competitiveness, while the Russian context increasingly emphasizes adaptive and nationally grounded forms of international cooperation under changing geopolitical conditions. Despite these differences, both systems face the same challenge: internationalization should support academic quality and disciplinary substance rather than replace them with quantitative simulation. True academic visibility grows from meaningful scholarly contribution, not from external formalism.

No less important is the condition of resource support and the institutional environment. Disciplinary advancement requires more than intellectual aspiration; it requires funding, infrastructure, digital resources, postgraduate training, evaluation systems, and strategic governance. In pedagogical universities, these institutional supports are particularly significant because educational disciplines often produce results through long developmental cycles rather than immediate measurable outcomes. Without sustained investment, research platforms remain weak, young scholars leave, postgraduate education loses quality, and the university becomes unable to maintain a stable disciplinary trajectory. Chinese educational policy has demonstrated a strong capacity for mobilizing resources and concentrating support on strategic areas, which has enabled rapid development in selected institutions and disciplines (Zhao, 2025). Russia, by contrast, retains strong pedagogical traditions and academic heritage, which offer an important cultural and intellectual basis for disciplinary identity, but this strength also requires organizational forms and support mechanisms that are adapted to contemporary academic competition. In both countries, therefore, resources should not be seen as neutral technical inputs; they are part of the pedagogical conditions that make the reproduction and modernization of the discipline possible.

From a comparative perspective, Russia and China reveal both common patterns and important differences. In both systems, state policy strongly influences disciplinary priorities, institutional reputation is closely connected with access to resources, and pedagogical universities are under dual pressure to preserve their educational mission while improving ranking performance. Yet the developmental logic differs. China tends to emphasize performance-based governance, strategic concentration of resources, and accelerated disciplinary upgrading. Russia gives greater weight to disciplinary continuity, pedagogical identity, and the preservation of academic tradition within changing institutional circumstances. These differences also shape

evaluation systems, incentive structures, and the forms of international engagement available to universities. Nevertheless, the main conclusion remains clear: subject ranking improvement in pedagogical universities can be sustainable only when it rests on a coherent set of pedagogical conditions. These include academically and pedagogically strong faculty, a healthy research ecology, integration of teaching and scholarship, meaningful international visibility, and a supportive institutional environment. If these conditions are weak, ranking gains remain temporary and externally driven. If they are strong, improved rankings become not an artificial target, but the natural expression of real disciplinary development.

The improvement of subject rankings in pedagogical universities requires a strategic approach that treats ranking performance not as an isolated target, but as one dimension of institutional quality. For this reason, the first management task is to establish a quality-oriented governance model in which subject development is embedded in the overall strategy of the university. In pedagogical universities, such a model is especially important because these institutions must constantly balance three interrelated imperatives: fidelity to the mission of teacher education, enhancement of academic quality, and responsiveness to external systems of evaluation. If ranking improvement is pursued separately from these priorities, it risks producing fragmented managerial interventions and short-term optimization. A quality-oriented governance model, by contrast, integrates subject planning, academic leadership, resource allocation, and internal quality assurance into one developmental framework. In recent Russian discussions on the development of pedagogical universities, strategic governance is increasingly understood as the creation of an internally coherent concept of university development rather than a mere accumulation of administrative measures (Ivanova, 2025). This understanding is highly relevant for both Russia and China, because in both systems pedagogical universities need governance arrangements that connect educational mission with competitive subject development, instead of allowing ranking logic to dominate institutional purpose.

A second strategy concerns the optimization of disciplinary structure and the cultivation of distinctive academic strengths. Pedagogical universities cannot improve their subject positions through unlimited expansion of disciplines, because such expansion often disperses resources and weakens institutional identity. Their advantage lies in the formation of coherent disciplinary clusters around education, psychology, subject pedagogy, digital education, teacher training, and adjacent fields that directly support the preparation of teachers and the renewal of school education. Strategic specialization is therefore more appropriate than formal comprehensiveness. In the Chinese debate on teacher education reform in high-level universities, governance is increasingly linked to the creation of disciplinary ecosystems and platform-based structures that support teacher education in a more integrated and future-oriented way (Hu, 2025). A similar idea can also be seen in recent Russian analyses of the transformation of pedagogical universities, where the need for a specific development model for pedagogical institutions is emphasized in response to technological and structural changes in higher education (Andryukhina, 2025). From this comparative perspective, optimizing disciplinary structure does not mean narrowing academic horizons; rather, it means organizing disciplines around areas in which pedagogical universities can achieve both educational relevance and academic visibility. This kind of structural concentration makes ranking improvement more sustainable because it is grounded in genuine institutional strengths.

No management strategy can succeed, however, without a systematic approach to faculty development and academic team building. In pedagogical universities, faculty development should not be reduced to the evaluation of individual outputs. What is required is a differentiated system that supports young scholars, encourages academic mentoring, attracts leading researchers, and, above all, strengthens collaborative academic teams. Team-based capacity building is particularly important in education-related disciplines, where research often develops through collective inquiry, interdisciplinary cooperation, and long-term engagement with practical educational problems. If universities rely exclusively on atomized performance management, they may increase output in the short run but fail to build stable disciplinary communities. Consequently, the management focus should gradually move from individual competition to collective academic capacity. This shift is consistent with the argument that the development of pedagogical universities depends on internal organizational forms capable of sustaining long-term transformation, not only on the formal regulation of staff performance (Sdobnyakov, 2025). For both Russia and China, this means that management strategies for ranking

improvement must include academic succession, team leadership, and institutional mechanisms that help research groups mature into recognizable disciplinary centers.

A further strategic priority is the construction of scientific and balanced evaluation and incentive systems. This issue is especially sensitive because ranking pressure often encourages universities to overvalue quantitative publication indicators. Yet an evaluation regime based only on output counts can distort academic behavior, weaken pedagogical commitment, and even stimulate low-quality or opportunistic publishing. Recent international research has shown that metric-based evaluation systems may unintentionally push scholars toward questionable publishing practices when institutional incentives are poorly designed (Öztürk, 2024). For pedagogical universities, such risks are particularly serious, because the value of academic work cannot be adequately captured by publication volume alone. A balanced evaluation system should therefore combine research quality, contribution to teacher education, social and regional educational impact, international cooperation, and educational outcomes. This does not mean abandoning measurable standards, but rather placing them within a broader educational logic. In management terms, evaluation should become an instrument of developmental guidance rather than mere bureaucratic control. For pedagogical universities in Russia and China, this is essential if subject ranking improvement is to reflect real disciplinary quality rather than gaming behavior induced by narrow incentive structures.

Another indispensable strategy is the strengthening of international cooperation and academic communication. In contemporary ranking systems, international research collaboration, publication in widely visible venues, and participation in global academic networks significantly affect subject visibility. For pedagogical universities, however, internationalization should not be interpreted simply as outward expansion. It should function as a means of improving academic quality, enriching research agendas, increasing the circulation of pedagogical knowledge, and making nationally rooted educational experience visible to the international scholarly community. Recent research on international research collaboration in Global Majority systems, including China, indicates that collaboration can strengthen research capacity and visibility, while also revealing inequalities related to funding, gatekeeping, and the dominance of English (Oldac, 2025). This insight is particularly relevant for a comparative discussion of Russia and China. Chinese universities often operate within a strong state-supported internationalization framework, whereas Russian pedagogical universities increasingly need more selective, adaptive, and context-sensitive forms of international cooperation. For both contexts, the key management principle should be the same: international cooperation must strengthen disciplinary substance and academic dialogue while preserving national and regional educational characteristics. Only then can international visibility serve the long-term development of pedagogical disciplines rather than become a formal performance symbol.

The final strategic dimension concerns digital and data-driven governance. In recent years, digital transformation has become an important part of university management, affecting academic monitoring, research administration, faculty support, and institutional decision-making. For pedagogical universities, digital governance offers significant opportunities: it can improve the coordination of subject development, support data-based diagnosis of disciplinary weaknesses, and create more transparent mechanisms for resource allocation and quality monitoring. At the same time, digitalization should not be confused with administrative overreach. If data systems merely multiply reporting demands, they can intensify faculty burden and weaken academic work. The more productive approach is to use digital tools to support high-quality development. Chinese research on the maturity of digital transformation in education emphasizes that digital transformation should be evaluated as a multi-level developmental process involving key domains, subdomains, and institutional capacities, rather than as the simple adoption of technologies (By, 2023). A related international analysis of digital transformation in the management of higher education institutions also stresses that effective transformation requires a holistic understanding of management challenges, critical success factors, and strategic alignment (Imbar, 2025). For pedagogical universities in Russia and China, this implies that digital governance should enhance rather than replace educational judgment. Its purpose is to help universities coordinate strategic leadership, faculty development, subject monitoring, and internal quality assurance in a more intelligent and less fragmented manner.

Taken together, these strategies form an integrated framework for improving subject rankings in pedagogical universities. Such a framework can be summarized as the coordinated interaction of strategic leadership, team-based faculty development, quality-oriented evaluation, meaningful international visibility, and digital governance. Its significance lies in the fact that it does not separate ranking performance from the educational mission of pedagogical universities. On the contrary, it assumes that sustainable improvement in subject rankings becomes possible only when management strategies are aligned with the internal logic of pedagogical development. In comparative terms, Russia and China may differ in policy instruments, resource concentration, and internationalization pathways, but both require management strategies that treat ranking improvement as the outcome of coherent institutional development. Thus, the most effective strategy for pedagogical universities is not to adapt mechanically to ranking indicators, but to build a governance system in which disciplinary quality, teacher education, and academic reputation develop in a mutually reinforcing way.

Conclusion

The present study has shown that the improvement of subject rankings in pedagogical universities should be understood as a multidimensional process rooted in the internal quality of disciplinary development rather than as a purely external or technical result of ranking competition. In the context of pedagogical universities, ranking advancement reflects not only academic productivity and research visibility, but also the quality of teacher education, the stability of academic culture, the strength of disciplinary identity, and the effectiveness of institutional governance. The comparative analysis of Russia and China demonstrates that, despite differences in policy frameworks, governance models, and internationalization strategies, pedagogical universities in both countries face a common challenge: they must preserve their educational mission while responding to increasing pressure for disciplinary competitiveness. This makes it necessary to interpret subject ranking improvement through an educational perspective that connects academic performance with pedagogical purpose and long-term institutional development.

On this basis, the article argues that sustainable improvement in subject rankings can be achieved only when pedagogical conditions and management strategies develop in a coordinated manner. High-quality faculty, a supportive academic ecology, the integration of teaching, research, and social service, meaningful international academic visibility, and a stable institutional environment form the essential conditions of disciplinary growth. At the same time, quality-oriented strategic governance, selective disciplinary specialization, team-based faculty development, balanced evaluation systems, substantive international cooperation, and data-informed governance constitute the key strategic mechanisms through which these conditions can be translated into real academic progress. Therefore, for pedagogical universities in Russia and China, subject ranking improvement should not be treated as an end in itself, but as the natural outcome of coherent educational, disciplinary, and managerial development.

References

1. Ananishnev V.M., Yugai S.V., Ovsov A.P. Prospects for the inclusion of Russian pedagogical universities in the global evaluation ranking // System psychology and sociology. 2017. № 3 (23). pp. 84-94.
2. Andryukhina L.M. Transformation of pedagogical universities: technological challenges and drivers of development // Vocational education and the labour market. 2025. Vol. 13. № 4 (63). pp. 124-139.
3. Callard F. Towards a critical-conceptual analysis of «research culture» // Area. 2024. Vol. 56. № 2. Article e12905.
4. Hu D., Guo H. Reform logic and governance trends of teacher education in high-level universities for the «National Excellent Teachers Program» in the new era // Journal of Teacher Education. 2025. Vol. 12. № 3. pp. 87-94.
5. Imbar R.V. Critical success factors for digital transformation in higher education institution management: a review // Proceedings of the 2025 International conference on ICT for Smart society (ICISS). IEEE, 2025. pp. 1-5.

6. Ivanova S.V., Sdobnyakov V.V. Conceptual foundations for managing the development of a pedagogical university under the implementation of the principle of the unity of the educational space // Values and meanings. 2025. № 3 (97). pp. 41-56.
7. Knyaginina N.V., Puchkov E.V. Internal education quality assurance systems in the documents of Russian universities: quality assurance or its appearance? // Educational Studies Moscow. 2024. Vol. 2. № 3. pp. 100-135.
8. Li Q., Li H., Cheng J., Deng Xu. The new era connotation of highquality teacher education system // Journal of Qujing Normal University. 2025. Vol. 44. № 3. pp. 123-128.
9. Li Y., Xu L. Exploring the influence of teachers' motivation, self-efficacy, and institutional support on their research engagement: a study of Chinese university EFL teachers // System. 2024. Vol. 121. Article 103272.
10. Maral M., Çetin M. Teaching, research, and third mission efficiency of universities: a data envelopment analysis and hybrid multi-criteria decision-making approach // Managerial and Decision Economics. 2024. Vol. 45. № 4. pp. 2171-2188.
11. Olcay G.A., Bulu M. Is measuring the knowledge creation of universities possible? A review of university rankings // Technological Forecasting and Social Change. 2017. Vol. 123. pp. 153-160.
12. Oldac Y.I., Yang L., Nkansah J.O., Li S. Dynamics of international research collaboration in higher education in the global majority systems: evidence from three contexts // Minerva. 2025.
13. Ozturk O., Taşkın Z. How metric-based performance evaluation systems fuel the growth of questionable publications? // Scientometrics. 2024. Vol. 129. № 5. pp. 2729-2748.
14. Pevzner M.N., Shirin A.G., Smertin I.V. Internationalization of higher education during a time of crisis: from globalist trends to the search for national priorities // Perspectives of Science and Education. 2024. № 1 (67). pp. 743-762.
15. Rafique T., Awan M.U., Shafiq M., Mahmood K. Exploring the role of ranking systems towards university performance improvement: a focus group-based study // Heliyon. 2023. Vol. 9. № 10. Article e20904.
16. Sdobnyakov V.V. Transfunctional technology for managing the development of a pedagogical-profile university // Lifelong Education: the 21st Century. 2025. Vol. 13. № 1. pp. 16-31.
17. Shi Q., Ji W. Development of pedagogy for building a strong education nation // Research in Educational Development. 2021. Vol. 41. № 19. pp. 28-32.
18. Wu Y., Xu Q., Wang Z. A Maturity Model for Digital Transformation in Education // Journal of East China Normal University (Educational Sciences). 2023. Vol. 41, no. 3. pp. 25-35.
19. Zhao Y., Zhu X. On the construction of a high-quality teacher education system // China Higher Education Research. 2021. Vol. 37. № 10. pp. 52-57.

Педагогические условия и управленческие стратегии повышения предметных рейтингов педагогических университетов России и Китая

Гофан Лэй
Кандидат педагогических наук
Томский государственный университет
Томск, Россия
leiguofang@126.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.04.2026
Принята 28.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 378
DOI 10.25726/m0287-2122-5349-r
EDN LJJISP
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматриваются педагогические условия и управленческие стратегии повышения предметных рейтингов педагогических университетов России и Китая. Обосновывается, что продвижение в предметных рейтингах не следует трактовать как сугубо количественный результат или реакцию на внешнее оценочное давление. Для педагогических университетов повышение рейтингов связано с качеством профессорско-преподавательского состава, состоянием академической среды, интеграцией обучения, научных исследований и общественной миссии, уровнем международной академической видимости, а также с устойчивостью институциональной поддержки. На основе сравнительного и теоретического анализа выявлено, что устойчивое улучшение рейтинговых позиций возможно лишь при согласовании педагогических условий и стратегий управления. Особое внимание уделено качественно-ориентированной модели управления, развитию академических команд, оптимизации дисциплинарной структуры, совершенствованию систем оценки, расширению международного сотрудничества и использованию цифровых инструментов управления. Делается вывод, что для педагогических университетов России и Китая предметный рейтинг должен рассматриваться не как самоцель, а как результат целостного образовательного, научного и организационного развития.

Ключевые слова

педагогические университеты, предметные рейтинги, управление университетом, педагогические условия, Россия и Китай, развитие высшего образования.

Список литературы

1. Ananishnev V.M., Yugai S.V., Ovsov A.P. Prospects for the inclusion of Russian pedagogical universities in the global evaluation ranking // System psychology and sociology. 2017. № 3 (23). pp. 84-94.
2. Andryukhina L.M. Transformation of pedagogical universities: technological challenges and drivers of development // Vocational education and the labour market. 2025. Vol. 13. № 4 (63). pp. 124-139.
3. Callard F. Towards a critical-conceptual analysis of «research culture» // Area. 2024. Vol. 56. № 2. Article e12905.
4. Hu D., Guo H. Reform logic and governance trends of teacher education in high-level universities for the «National Excellent Teachers Program» in the new era // Journal of Teacher Education. 2025. Vol. 12. № 3. pp. 87-94.
5. Imbar R.V. Critical success factors for digital transformation in higher education institution management: a review // Proceedings of the 2025 International conference on ICT for Smart society (ICISS). IEEE, 2025. pp. 1-5.
6. Ivanova S.V., Sdobnyakov V.V. Conceptual foundations for managing the development of a pedagogical university under the implementation of the principle of the unity of the educational space // Values and meanings. 2025. № 3 (97). pp. 41-56.
7. Knyaginina N.V., Puchkov E.V. Internal education quality assurance systems in the documents of Russian universities: quality assurance or its appearance? // Educational Studies Moscow. 2024. Vol. 2. № 3. pp. 100-135.
8. Li Q., Li H., Cheng J., Deng Xu. The new era connotation of highquality teacher education system // Journal of Qujing Normal University. 2025. Vol. 44. № 3. pp. 123-128.

9. Li Y., Xu L. Exploring the influence of teachers' motivation, self-efficacy, and institutional support on their research engagement: a study of Chinese university EFL teachers // System. 2024. Vol. 121. Article 103272.

10. Maral M., Çetin M. Teaching, research, and third mission efficiency of universities: a data envelopment analysis and hybrid multi-criteria decision-making approach // Managerial and Decision Economics. 2024. Vol. 45. № 4. pp. 2171-2188.

11. Olcay G.A., Bulu M. Is measuring the knowledge creation of universities possible? A review of university rankings // Technological Forecasting and Social Change. 2017. Vol. 123. pp. 153-160.

12. Oldac Y.I., Yang L., Nkansah J.O., Li S. Dynamics of international research collaboration in higher education in the global majority systems: evidence from three contexts // Minerva. 2025.

13. Ozturk O., Taşkın Z. How metric-based performance evaluation systems fuel the growth of questionable publications? // Scientometrics. 2024. Vol. 129. № 5. pp. 2729-2748.

14. Pevzner M.N., Shirin A.G., Smertin I.V. Internationalization of higher education during a time of crisis: from globalist trends to the search for national priorities // Perspectives of Science and Education. 2024. № 1 (67). pp. 743-762.

15. Rafique T., Awan M.U., Shafiq M., Mahmood K. Exploring the role of ranking systems towards university performance improvement: a focus group-based study // Heliyon. 2023. Vol. 9. № 10. Article e20904.

16. Sdobnyakov V.V. Transfunctional technology for managing the development of a pedagogical-profile university // Lifelong Education: the 21st Century. 2025. Vol. 13. № 1. pp. 16-31.

17. Shi Q., Ji W. Development of pedagogy for building a strong education nation // Research in Educational Development. 2021. Vol. 41. № 19. pp. 28-32.

18. Wu Y., Xu Q., Wang Z. A Maturity Model for Digital Transformation in Education // Journal of East China Normal University (Educational Sciences). 2023. Vol. 41. № 3. pp. 25-35.

19. Zhao Y., Zhu X. On the construction of a high-quality teacher education system // China Higher Education Research. 2021. Vol. 37. № 10. pp. 52-57.

Организация процесса профессионального общения между обучающимися гуманитарным специальностям, с учетом функционально-стилистической дифференциации современного русского языка

Шоира Абдуганиевна Ишматова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Методики преподавания русского языка и литературы
Худжандский государственный университет им. ак. Бободжона Гафурова
Худжанд, Таджикистан
Shoira-510@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.04.2026
Принята 27.05.2026
Опубликована 15.06.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/n9142-9631-8048-p
EDN UCYVPX
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В статье рассматриваются особенности формирования профессионально значимых навыков у студентов в условиях учебно-профессионального общения. Анализируется роль коммуникативных навыков и компетентностного подхода в процессе адаптации обучающихся к образовательной среде высших учебных заведений. Особое внимание уделяется видам и сферам общения, их значению в развитии профессиональных компетенций, а также вопросам преподавания русского языка студентам неязыковых специальностей, для которых русский язык не является родным. Подчеркивается важность использования текстов различных функциональных стилей, учета культурологических аспектов, развития речевой культуры и межличностного взаимодействия. Делается вывод о том, что эффективное учебно-профессиональное общение способствует формированию личности будущего специалиста, его профессионализма и успешной интеграции в профессиональную среду. В работе также раскрываются особенности речевой адаптации студентов в процессе обучения. Рассматривается влияние образовательной среды на развитие коммуникативной компетентности обучающихся. Отмечается значимость мотивации и культурного взаимодействия при изучении русского языка как неродного. Особое внимание уделяется роли преподавателя в подборе учебных материалов и организации профессионально ориентированного общения. Подчеркивается, что развитие коммуникативных и профессиональных навыков является важным условием подготовки конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова

профессиональные компетенции, коммуникативные навыки, адаптация, общение, коммуникация, компетентностный подход, взаимодействие, готовность, компетентность, обучение, студенты, развитие.

Введение

Формирование профессионально значимых навыков у обучающихся – одно из основных направлений деятельности учебных заведений, реализующих образовательные программы. В ходе обучения между обучающимися формируется учебно-профессиональное общение, без которого невозможно становление профессиональных компетенций. К сожалению, не все учащиеся успешно

вливаются в образовательную среду учебных заведений в силу отсутствия важной составляющей успешной коммуникации – коммуникативных навыков, соответствующих требованиям высших учебных заведений.

По данному вопросу была проведена серия исследований, авторы которых (В.А.Якунин, И.И. Ильясов, В.П. Трусов) пришли к выводу, что каждый обучающийся высших учебных заведений должен обладать определенным уровнем готовности к обучению. Данный вид готовности оценивается по наличию следующих компонентов:

- эмоциональный;
- мотивационный;
- информационный;
- когнитивный;
- операционный.

Материалы и методы исследования

Кроме того, студент должен обладать разговорной, предметной и прагматической компетентностью. В процессе реализации компетентностного подхода при становлении профессиональных компетенций, важнейшим условием адаптации является общение студента с различными группами: сокурсниками, преподавателями. В ходе общения обучающийся взаимодействует с другими субъектами обучения, обменивается знаниями, опытом, умениями, навыками, что способствует становлению личности, ее развитию. (Азимов, 2009).

Следует отметить, что термины коммуникация и общение близки по значению, отличаясь лишь объемом заложенных в них значений. В общем виде коммуникация может считаться компонентом профессионального общения. Данному вопросу уделяли внимание такие ученые, как Е.И. Пассов, М.С. Каган, В.Н. Куницына и М.Б. Бергельсон. Ими было дано обобщенное определение терминов, в котором и общение, и коммуникация являются специфичной формой межличностного взаимодействия, в ходе которого происходит обмен установками, знаниями, опытом, представлениями, настроением (Ломов, 1991). Кроме того, данные термины возможно рассматривать как взаимодействие социальных групп и профессиональных сообществ, нацеленное на обмен сведениями и результатами деятельности. (Столяренко, 2005).

Следует отметить, любое общение – процесс сложный, требующий вовлеченности нескольких участников в ходе выполнения ими определенного вида деятельности. Помимо обмена информацией, в процессе общения происходит закладка стратегии дальнейшего взаимодействия.

Общение – процесс многогранный, одновременно выступающий как ориентированный на личность и ее установки, а также как социальный, позволяющий обществу оказывать влияние на личность. То есть общение – это специфическая форма взаимодействия людей, позволяющая производить обоюдный обмен установками, настроениями, интересами. (Ломов, 1991).

Рассмотрим виды классификации общения, известные в педагогической науке.

I. По способу

1. Интерактивное (на языковых занятиях) – осуществляется на основе учебной или не учебной деятельности;
2. Перцептивное – восприятие собеседника как личности, невзирая на его социальный статус;
3. Информационное – обмен мыслями и идеями в ходе взаимодействия двух собеседников (Азимов, 2009).

II. Классификация Н.И. Формановской:

1. По цели – фактическое и информативное;
2. По системе знаков – вербальное и невербальное;
3. По языковой форме – устное и письменное;
4. По наличию слушателя и говорящего – моно и диалогическое;
5. По положению собеседников – контактное и дистантное;

6. По наличию средства связи – непосредственное и опосредованное;
7. По числу собеседников – межличностное, публичное, массовое;
8. По соблюдению правил общения – свободное и стереотипное (Формановская, 1998).

В большинстве случаев общение происходит в группе собеседников, объединенных какой-либо деятельностью. На основании данного утверждения выделяют сферы общения – ситуации и темы, которые объединяют собеседников для обмена информацией, мнением, идеями:

1. профессионально-производственную;
2. учебно-профессиональную (профилирующих дисциплин, учебно-научная);
3. обиходно-бытовую (социально-бытовую);
4. социально-культурную;
5. общественно-политическую (социально-политических дисциплин, административно-правовая).

Для эффективного преподавания таких дисциплин, как иностранный язык, необходимо сформировать общение, по виду и форме максимально приближенное к бытовому, происходящему в реальном времени. Для этого следует соотнести сферы общения с целями обучения, предложенным языковым материалом, содержанием образования. Данный подход становится основой для составления учебных программ и составленной методической литературе для студентов. (Азимов, 2009).

Результаты и обсуждение

Сфера общения – направление, к которому обращена образовательная система с ее содержанием, методикой и целями. В случае гуманитарного направления обучения, преобладают следующие сферы общения:

1. учебно-профессиональную;
2. социально-культурную;
3. социально-бытовую.

Первая преобладает в ходе учебной деятельности студентов. Именно в ней происходит наиболее интенсивное и эффективное общение, как в ходе теоретических занятий, так и на практике. В данной сфере формируются коммуникативные пары между студентами, преподавателями и студентами, между преподавателями и группами студентов.

Общение участников коммуникативных пар в большинстве случаев происходит в рамках темы, предусмотренной учебным планом. В данной сфере общения развиваются профессиональные компетенции обучающихся, совершенствуется их речь, насыщаясь профессиональной терминологией, усваивается и перерабатывается новая информация. Таким образом, становится очевидной необходимость речевой адаптации обучающихся в ходе учебной деятельности. Для того чтобы студент приступил к учебно-профессиональному общению, необходимо приблизить обучающее общение к реальному. Это невозможно представить без определения цели деятельности, вида, темы и учебного материала (в том числе – языкового).

Цель неразрывно связана со сферой общения, которую невозможно определить без наличия языкового материала, характерного для нее. Определением этого материала занимается наука «стилистика», изучающая нормы языка, стили, способы его употребления в различных жанрах и ситуациях. При этом для разных сфер общения (научная, юридическая, художественная) функциональный стиль является речевой разновидностью, которая сложилась за определенный период времени, отличается характером выражения и применяется в социально значимой области общения и деятельности. (Кожина, 1972).

Современная лингвистика в большей степени характеризуется разделением стилей по функциональному признаку (цели, которую реализует стиль в ходе профессиональной коммуникации). Язык при этом должен выполнять несколько общественных функций: воздействие на слушателя, сообщение информации, общение. Все стилевые разновидности возможно дифференцировать по:

- сфере общения;
- способу и жанру изложения;

– связи со способом изложения (рассуждение, описание, рассуждение).

Стилистическая разновидность всегда связана с авторской индивидуальностью и отличается от других присущими ей чертами. Следует отметить, термины «функциональный стиль» и «сфера общения» не всегда соответствуют друг другу.

В ходе языкового обучения происходит преимущественно знакомство с различными видами текстов. Содержание их должно относиться к различным стилям, включая учебную и социо – культурную сферы общения, функциональные стили и их разновидности. Для определения содержания текстов была предложена таблица (см. табл. 2).

Следует отметить, первое место в содержании обучающей программы должны занимать тексты научно-популярного, научного направления, фрагменты лекций и учебных пособий. Студентам, для которых русский язык не родной, гораздо легче работать с подобными материалами, так как дают возможность знакомиться с лексико-грамматическим материалом, что способствует формированию умений и навыков (Кутузова, 2008), а также закладывает основу для формирования картины мира. (Слюсарева, 1978).

Согласно мнению Д.И. Изаренкова, основным требованием к тексту является его информативность и естественность (Изаренков, 1990). Немаловажным источником знаний для студентов могут стать тексты, написанные в «разговорном» стиле, демонстрирующем неформальное бытовое общение (Десяева, 2008).

Обучающимся таджикам гораздо проще овладеть языком именно в ходе работы с текстами, созданными в данном стиле. Однако, подбирая учебный материал, следует помнить о том, что разговорная речь имеет немало признаков, которые в разной степени влияют на обучающихся:

1. неподготовленность;
2. непринужденность коммуникации;
3. непосредственное участие говорящих (Земская, 1981).

Помимо прочего, все учебные материалы, которые предлагаются студентам для работы, должны способствовать формированию у них патриотизма, осознанности, активной гражданской позиции, уважения не только к культуре родной страны, но и культуре изучаемого языка. В данном ключе немаловажно уделить время и внимание таким навыкам, как логическое мышление, дефиниция, связного построения предложения (устного и письменного). Кроме того, необходимо стимулировать стремление студентов обогащать речь такими видами диалога, как побуждение, расспрос, разговор, беседа в рамках этикета, а также использовать в речи оценочные высказывания: замечания, комплименты, одобрения, похвалу.

Студентам неязыковых специальностей, для которых русский язык не является родным, необходимо предлагать занятия по усилению мотивации, а также изучению связи культурологических и лингвистических аспектов. Исходя из этого, следует включать в образовательную программу тексты, дающие сведения о биографии известных личностей (деятели науки, культуры, политики), исторические факты, страноведческие сведения. При этом, не следует забывать принцип дифференциации по стилям, который учитывает языковые и речевые особенности разных стилей. Без соблюдения данного принципа обучающимся будет крайне сложно распознавать применяемые языковые средства, характерные черты стилей и жанров в предлагаемых коммуникативных ситуациях.

В такой ситуации ключевая роль отводится педагогу, на которого ложится ответственность по подбору обучающих материалов, полностью соответствующих всем указанным выше требованиям, способствующих развитию студентов и их интеграции в учебно-познавательной среде. Для соблюдения принципа стилистической дифференциации необходимо сочетать учебные и социокультурные направления в тематике текстов, использовать тексты, разные по жанру и стилю.

В ходе подготовки к поступлению в учебное заведение, перед каждым абитуриентом встает сложный выбор, так как каждая профессия накладывает на специалиста определенные моральные требования. От компетенций специалиста могут зависеть судьбы и жизни людей, с которыми выпускнику предстоит встретиться в своей профессиональной деятельности. В первую очередь, высокие требования предъявляются к представителям профессий типа «человек – человек»: врач, учитель,

судья, тренер, воспитатель. Именно поэтому так важно уделять максимум внимания развитию профессионализма на этапе подготовки студентов.

В процессе обучения много внимания отводится соблюдению социально-психологическим аспектам речи:

1. деловая направленность;
2. соответствие эмоциональному состоянию беседующих.

В этой связи преподавание русского языка нерусским студентам должно вестись таким образом, чтобы в ходе учебно-профессионального общения они смогли овладеть необходимыми языковыми средствами, стилями речи, которые затем будут использоваться ими в ходе осуществления профессиональной деятельности. Данной задаче посвящено немало исследований, а также проведено множество практических занятий. Учет специфики специализации обучающихся, для которых русский язык не является родным, прослеживается во всех разработанных для студентов методических учебных программах (Научно-методическое бюро по русскому языку, 1965).

Конечной целью любого образования является получение знаний. В случае проведения языковых занятий со студентами нефилологических специальностей, необходимо не только научить студента основам устной и письменной русской речи, но и пониманию ее аспектов и тонкостей, которые позволят без проблем включаться в общение. В том числе – учебно-профессиональное. Эффективность данного процесса зависит от совокупности факторов: культуры и условий общения, соблюдения правил этикета, применения невербального общения (жесты, мимика, эмоции).

В данном исследовании мы использовали не только мнения преподавателей и ученых, но и проводили опросы среди студентов. Как оказалось, по мнению обучающихся неязыковых специальностей, ключевым качеством будущего специалиста является его профессионализм (уровень знаний, умений и навыков в рамках полученной профессии) и стремление постоянно повышать свой квалификационный уровень. Кроме того, студенты отметили необходимость постоянно расширять кругозор, повышать уровень культуры, совершенствовать межличностное общение, понимать и уважать законы человеческих взаимоотношений, помогать окружающим в решении жизненных задач.

Заключение

Общение – процесс сложный и многогранный, не ограниченный лишь обменом мыслями и мнениями, обличенными в слова. он постоянно совершенствуется, применяются все новые языковые подходы, помогающие нерусским студентам освоить язык, получить профессиональные знания, умения и навыки, применимые в дальнейшем в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Икар, 2009. 448 с.
2. Десяева Н.Д., Арефьева С.А. Стилистика современного русского языка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2008. 272 с.
3. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширяев Е.Н. Русская разговорная речь: общие вопросы; словообразование; синтаксис. Москва: Наука, 1981. 276 с.
4. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С. 54-60.
5. Кожина М.Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими: учебное пособие. Пермь: Изд-во Пермского университета, 1972. 395 с.
6. Кутузова Г.И. Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов. Санкт-Петербург: Издательство Политехнического университета, 2008. 376 с.
7. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. Москва: Педагогика, 1991. 296 с.

8. Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления: учебник. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 416 с.
9. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. Москва: Институт русского языка им. А.С. Пушкина, 1998. 291 с.

Organization of the process of professional communication among students of humanities specialties, taking into account the functional and stylistic differentiation of the modern Russian language

Shoira A. Ishmatova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature Teaching Methods
Academician Bobojon Gafurov Khujand State University
Khujand, Tajikistan
Shoira-510@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.04.2026
Accepted 27.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/n9142-9631-8048-p
EDN UCYVPX
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 features of developing professionally significant skills among students in the context of educational and professional communication. The role of communication skills and the competency-based approach in the process of students' adaptation to the educational environment of higher education institutions is analyzed. Special attention is paid to the types and spheres of communication, their importance in the development of professional competencies, as well as to the issues of teaching the Russian language to non-language major students for whom Russian is not their native language. The importance of using texts of various functional styles, considering cultural aspects, and developing speech culture and interpersonal interaction is emphasized. It is concluded that effective educational and professional communication contributes to the formation of the future specialist's personality, professionalism, and successful integration into the professional environment. The paper also reveals the features of students' speech adaptation during the learning process. The influence of the educational environment on the development of students' communicative competence is considered. The importance of motivation and cultural interaction in learning Russian as a foreign language is highlighted. Special attention is paid to the teacher's role in selecting educational materials and organizing professionally oriented communication. It is emphasized that the development of communicative and professional skills is an important condition for training a competitive specialist.

Keywords

professional competencies, communication skills, adaptation, communication, interaction, competency-based approach, collaboration, readiness, competence, education, students, development.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). M.: Ikar, 2009. 448 p.
2. Desyaeva N.D., Arefyeva S.A. Stylistics of the modern Russian language: a textbook for university students. Moscow: Academy, 2008. 272 p.
3. Zemskaya E.A., Kitaygorodskaya M.V., Shiryaev E.N. Russian colloquial speech: general issues; Word formation; Syntax. Moscow: Science, 1981. 276 p.
4. Izarenkov D.I. Basic components of communicative competence and their formation at the advanced stage of teaching non-philological students // Russian Language Abroad. 1990. № 4. pp. 54-60.
5. Kozhina M.N. On the speech systematicity of the scientific style in comparison with some others: a study guide. Perm: Perm University Publishing House, 1972. 395 p.
6. Kutuzova G.I. Interdisciplinary connections in teaching international students. Saint Petersburg: Polytechnic University Press, 2008. 376 p.
7. Lomov B.F. Issues of general, pedagogical, and engineering psychology. Moscow: Pedagogy, 1991. 296 p.
8. Stolyarenko L.D. Psychology of business communication and management: a textbook. Rostov-on-Don: Phoenix, 2005. 416 p.
9. Formanovskaya N.I. Communicative and pragmatic aspects of units of communication. Moscow: Pushkin Russian Language Institute, 1998. 291 p.

Предпосылки актуализации педагогического просвещения родителей дошкольников в России второй половины XIX – начала XX веков

Елена Викторовна Кобзева
Специалист-эксперт
Херсонский государственный педагогический университет
Херсон, Россия
8485@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Сергей Иванович Беленцов
Доктор педагогических наук, профессор
Херсонский государственный педагогический университет
Херсон, Россия
Si_bel@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.04.2026
Принята 22.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 373.2
DOI 10.25726/e5460-6173-5390-k
EDN KDZTDR
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье анализируются предпосылки актуализации педагогического просвещения родителей дошкольников в России второй половины XIX – начала XX веков. Автор исходит из того, что данный процесс нельзя объяснить только возникновением детских садов или развитием отдельных педагогических идей. Показано, что его формирование было связано с комплексом социальных, культурных, институциональных, медико-гигиенических и собственно педагогических факторов. К числу важнейших предпосылок отнесены реформы 1860-х годов, расширение общественного участия в сфере образования, развитие женского образования, становление дошкольных учреждений и педагогической печати, деятельность общественно-педагогических объединений, а также усиление научного интереса к детству, здоровью и семейному воспитанию. Особое внимание уделяется тому, как семья постепенно начала рассматриваться не только как естественная среда развития ребенка, но и как объект педагогической поддержки и просветительского воздействия. Делается вывод, что к началу XX века родительское просвещение оформилось в самостоятельное направление отечественной педагогической мысли и стало важной предпосылкой современного взаимодействия семьи и дошкольного образования. Материалы статьи позволяют уточнить исторические основания партнерства семьи и образовательных институтов в российской педагогической традиции.

Ключевые слова

педагогическое просвещение родителей, дошкольное воспитание, история педагогики, семейное воспитание, родители дошкольников, Россия XIX – начала XX века, дошкольное образование.

Введение

История отечественного дошкольного образования обычно реконструируется через развитие детских садов, педагогических обществ, идей Ф. Фребеля в русской рецепции, а также через становление семейной педагогики в трудах П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта и их современников (Фребель, 2001; Каптерев, 1982). Однако не менее значимым представляется другой ракурс: каким образом в России второй половины XIX – начала XX века сама фигура родителя ребенка до 7 лет стала восприниматься как адресат специального педагогического знания. Иначе говоря, речь идет не просто об истории дошкольных учреждений, а об истории становления семейного воспитания детей дошкольного возраста в предмет общественного обсуждения, научного осмысления и целенаправленного просветительского воздействия.

Хронологические рамки исследования – от реформаторского перелома 1860-х годов, прежде всего отмены крепостного права и принятия Положения о начальных народных училищах 1864 года, до 1917 года – представляются методологически оправданными. Именно в этот период в России складывается новая общественно-педагогическая ситуация: расширяется сфера публичного обсуждения вопросов воспитания, постепенно меняется структура семьи, возникает сеть дошкольных учреждений, усиливается влияние медицинского и психологического знания о детстве, а родительская компетентность начинает осмысляться как проблема не частная, а общественно значимая. Положение 1864 года, хотя и регулировало прежде всего начальное обучение, существенно расширяло саму легитимную зону образовательной инициативы: допускалось участие министерства, иных ведомств, обществ, частных лиц, городских и сельских обществ в учреждении школ, а дети «всех состояний» получали формально открытый доступ к начальному образованию (Положение о начальных народных училищах, 1876). Эта правовая логика общественного участия в деле воспитания и обучения создавала важный культурный фон и для последующего развития дошкольной сферы.

Цель статьи состоит в выявлении и научной интерпретации предпосылок актуализации педагогического просвещения родителей дошкольников в России второй половины XIX – начала XX века Под такой актуализацией в настоящем исследовании понимается процесс, в ходе которого семейное воспитание детей дошкольного возраста перестает рассматриваться исключительно как область «естественного» материнского и домашнего опыта и начинает пониматься как сфера, требующая специального знания, методического сопровождения и общественной педагогической поддержки. Актуальность темы обусловлена не только устойчивым интересом современной педагогики к партнерству семьи и образовательной организации, но и необходимостью уточнить исторические основания этого партнерства. Без обращения к исследуемому периоду трудно понять, почему в российской традиции педагогическое просвещение родителей изначально формировалось на пересечении семейной педагогики, общественного движения, просвещения в области гигиены и физиологии, и ранней дошкольной институционализации.

Научная новизна исследования заключается в том, что актуализация педагогического просвещения родителей дошкольников рассматривается не как прямое следствие появления детских садов или отдельных педагогических трудов, а как результат взаимодействия нескольких предпосылок: социальных, нормативно-институциональных, культурно-образовательных, медико-гигиенических и, собственно, педагогических.

Материалы и методы исследования

Первая группа предпосылок связана с общими социальными изменениями пореформенной России. Отмена крепостного права, а также постепенная трансформация, рост мобильности населения, урбанизация и изменение хозяйственного уклада меняли повседневную жизнь семьи. Во второй половине XIX – начале XX века в России усилились модернизационные процессы, связанные с изменением структуры занятости, городским ростом, сдвигами в семейной организации и демографическом поведении (Морозов, 2013). Для традиционного крестьянского и патриархального семейного уклада воспитание маленького ребенка было встроено в практику большого дома, общинного наблюдения и передачи опыта «по обычаю». Но по мере ослабления этой модели прежних ресурсов

становилось недостаточно. Семья все чаще нуждалась не только в помощи родственников, но и в ориентирах, исходящих извне: от врача, педагога, благотворительного общества. Иными словами, именно обновление общественных отношений впервые высветило проблему воспитания детей дошкольного возраста, обозначило ее как заметный дефицит родительской компетентности и, следовательно, поставило ее как задачу просвещения родителей.

Вторая группа предпосылок носит нормативно-институциональный характер. Положение о начальных народных училищах, утвержденное Александром II 14 июля 1864 года в рамках реформ Министерства народного просвещения, приобрело особое значение благодаря введению губернских и уездных училищных советов с участием земств, а также принципам распространения религиозно-нравственных ценностей и элементарных знаний среди населения при доступности обучения для детей всех сословий. Это закрепляло фундаментальную реформаторскую логику: образование переходило в сферу общественной ответственности.

Положение допускало учреждение школ не только государственными структурами, но и обществами, частными лицами, городскими и сельскими обществами, а сам принцип всесословной доступности начального обучения подрывал прежнюю замкнутость воспитательных практик (Положение о начальных народных училищах, 1876). В дальнейшем, именно в этой правовой и культурной атмосфере общественно-педагогическая общественность смогла поставить вопрос и о дошкольном возрасте. Если ребенок признавался объектом общественного внимания, то логичным становился и следующий шаг: обратиться к тому этапу жизни, когда основы развития еще только закладываются, а решающая роль принадлежит семье.

Следующая предпосылка связана с расширением женского образования и педагогической подготовки женщин. Во второй половине XIX века в России существенно продвинулась институционализация среднего женского образования, а при ряде гимназий и специальных классов усилился педагогический компонент подготовки (Плетенева, 2014). Выпускницы специальных классов получали право заниматься обучением детей как в частных домах, так и в ряде учебно-воспитательных учреждений; позднее педагогические курсы стали организовываться и при женских гимназиях (Днепров, Усачева, 2009). Значение этого процесса для просвещения родителей дошкольников трудно переоценить. Он формировал новый культурный тип «образованной матери» и в целом повышал восприимчивость общества к идее о том, что воспитание детей раннего возраста требует подготовки, наблюдательности, знания возрастных особенностей, основ гигиены и психологии. Через женское образование происходила постепенная интеллектуализация материнства: забота о ребенке оставалась делом семьи, но уже не только интуитивным, а культурно и педагогически опосредованным.

Результаты и обсуждение

С этой тенденцией непосредственно связано становление собственно дошкольной сферы. По наблюдению исследователей, первые ростки научно организованного дошкольного воспитания в России появляются именно в эпоху Великих реформ. В 1871 году в Петербурге было создано Фребелевское общество содействия первоначальному воспитанию детей, выросшее из более раннего педагогического кружка, ориентированного на улучшение семейного и общественного воспитания детей (Днепров, 2009; Князев, 2016).

К началу XX века в России эта инфраструктура становится заметнее и разнообразнее. По данным современных историко-педагогических исследований, в пореформенной России постепенно оформлялась сеть научно-практических обществ, ориентированных на дошкольное воспитание: Петербургское Фребелевское общество, Общество содействия дошкольному воспитанию, объединение «Сетлемент», Кружок совместного воспитания и образования; некоторые земства финансировали ясли, детские площадки, «Каплю молока», детские очаги (Комарова, 2023). При этом, накануне 1917 года число детских садов оставалось сравнительно небольшим, а охват детей – ограниченным, что особенно важно для понимания исследуемой темы. Малочисленность учреждений не отменяла значения дошкольной педагогики; напротив, именно в такой ситуации усиливалось внимание к семье как к главному пространству развития ребенка. Пока детский сад не мог стать повседневной практикой для

большинства, педагогическая мысль неизбежно возвращалась к задаче просвещения родителей. Таким образом, слабая массовость института парадоксальным образом ускоряла развитие идей семейной педагогики.

Особое значение имело формирование общественно-педагогической среды, где обсуждение раннего воспитания становилось публичным. Начиная с 1862 года стала развиваться система научно-практической печати, обслуживающая сферу дошкольного образования. Среди них «Гувернантка» (1862-1876); «Детский сад» (1866-1876) А.С. Симонович; «Педагогический листок» (1871-1885); «Женское образование» (1876-1889); «Свободное воспитание» (1907-1918); «Воспитание и обучение» (1877-1917); «Дошкольное воспитание» (1911-1916); «Что и как читать детям» (1912-1917) (Комарова, 2023). Через журнальную культуру педагогическое знание покидало пределы профессионального сообщества и становилось доступным более широкой публике (Волик, 2020).

Характерно, что просвещение родителей в России исследуемого периода времени существовало не как отвлеченная морализаторская риторика, а как достаточно конкретная педагогическая программа (Кудряшев, 2010a; Кудряшев, 2010b). Так, в 1870-1880-е годы П.Ф. Каптерев читал публичные лекции для родителей, а в круг тем входили не только педагогика, но и психология, анатомия, физиология, гигиена ребенка (Днепров, 2009). Позднее П.Ф. Каптерев стал одним из ключевых авторов семейной педагогики, систематизировав представления об основах семейного воспитания, а деятельность Родительского кружка при Педагогическом музее военно-учебных заведений перевело родительское самообразование в более устойчивую общественную практику (Анисимова, 2021). Здесь важно видеть принципиальный сдвиг: родительство стало пониматься как феномен, и как деятельность, которой можно и нужно учиться.

Не менее существенной была медико-гигиеническая предпосылка актуализации педагогического просвещения родителей дошкольников. На рубеже XIX-XX веков проблема детской смертности и здоровья детей раннего возраста приобрела широкий общественный резонанс. Детская смертность в позднеимперской России была одной из самых высоких в Европе, а статистика и общественная публицистика постепенно превращали этот факт в предмет публичной тревоги и практических мер (Змеев, 2010). Именно поэтому в программы подготовки тех, кто работал с маленькими детьми, включались основы физиологии и гигиены; при общественных инициативах возникали ясли, санитарные колонии, формы патронажа младенчества и детства. Для родительского просвещения это имело решающее значение: воспитание маленького ребенка осмыслялось уже не только как нравственное или дидактическое воздействие, но и как ежедневная работа по охране здоровья, режиму, питанию, уходу, предупреждению болезней.

Показательно, что к началу XX века наблюдается и еще один сдвиг – к научному наблюдению за ребенком в домашних условиях. Интерес к детской психологии, повседневному поведению, речи, религиозности, способствует появлению дневниковых и наблюдательных практик, в которых взрослый, чаще всего мать, выступает не только воспитателем, но и внимательным наблюдателем развития (Фолиева, 2022). Подобные практики не были массовыми, но чрезвычайно показательны как культурное явление, свидетельствующее о переходе от интуитивного отношения к ребенку к рефлексивному и исследовательскому.

Кульминацией процесса стала институционализация родительской тематики в формах общественного педагогического обсуждения. Первый Всероссийский съезд по семейному воспитанию, прошедший в Петербурге на рубеже 1912-1913 годов, собрал более тысячи участников, среди которых были педагоги, родители, врачи, общественные деятели. Съезд собрал 1253 человека, на нем было представлено 169 докладов (Труды Первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию, 1914). Активно обсуждались вопросы, которые будут волновать общество в следующий период – союз родителей и педагогов, отношение общественного воспитания к семье. (Комарова, 2023). В материалах, связанных с этим форумом, отчетливо звучит мысль о необходимости помощи семье в воспитании ребенка, о недостаточности стихийного домашнего опыта, о необходимости курсов для матерей, публичных лекций и родительских объединений.

Заключение

Таким образом, предпосылки актуализации педагогического просвещения родителей дошкольников в России второй половины XIX – начала XX веков носили комплексный и взаимосвязанный характер. Их нельзя свести ни к появлению детских садов, ни к публикации отдельных педагогических трудов, ни к общим реформаторским процессам в изоляции друг от друга. Социальная модернизация ослабила самодостаточность традиционного семейного опыта; реформы 1860-х годов создали правовой и культурный режим общественного участия в деле образования; развитие женского образования подготовило социальную базу для восприятия идеи «педагогически грамотного» материнства; становление дошкольных учреждений, курсов, кружков и специализированной печати сформировало инфраструктуру распространения знаний; медико-гигиенический и психологический дискурсы превратили раннее детство в объект научного внимания.

В результате к 1910-м годам в России сложились условия, при которых педагогическое просвещение родителей дошкольников стало восприниматься как самостоятельная и общественно значимая задача. Научная новизна такого понимания состоит в возможности рассматривать родительское просвещение данного периода как форму перехода от традиционной домашней социализации к педагогически опосредованному родительству. Именно в этом переходе обнаруживается одна из важнейших исторических предпосылок современного партнерства семьи и системы дошкольного образования.

Список литературы

1. Анисимова Л.Ю. История организации и деятельности Санкт-Петербургского Родительского кружка (1884-1917) // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2021. № 2. С. 62-67.
2. Волик Е.А. О тематических особенностях педагогической журналистики 1860-1917 гг. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 197-203.
3. Днепров Э.Д., Усачева Р.Ф. Женское образование в России: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 050701.65 (033400) – «Педагогика». Москва: Дрофа, 2009. 286 с.
4. Змеев М.В. Восприятие детской смертности в России на рубеже XIX-XX вв.: между «моралью экономии» и «экономической моралью» // Вестник гуманитарного научного образования. 2010. № 2. С. 6-12.
5. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. Вступ. ст. П.А. Лебедева. Под ред. А.М. Арсеньева. Москва: Педагогика, 1982. 704 с.
6. Князев Е.А. К 145-летию создания первых дошкольных организаций в России: Фребелевское общество // Дошкольное воспитание. 2016. № 12. С. 109-114.
7. Комарова И.И., Пащенко А.К. История программ дошкольного образования в России // Современное дошкольное образование. 2023. № 4 (118). С. 35-55.
8. Кудряшев А.В. Психолого-педагогическое образование родителей в конце XIX – начале XX века // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010a. № 16-1. С. 370-374.
9. Кудряшев А.В. Становление семейной педагогики в России на рубеже XIX-XX веков // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2010b. № 4 (14). С. 70-80.
10. Морозов С.Д. Население Российского Центра на рубеже XIX-XX вв.: социально-демографические параметры развития: монография. Пенза: ПГУАС, 2013. 339 с.
11. Плетенева И.Ф., Емельянова Н.Р. Подготовка учительниц в педагогических классах женских гимназий России второй половины XIX в. // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 1 (57). Т. 2. С. 58-61.

12. Положение о начальных народных училищах. 14 июля 1864 г. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Санкт-Петербург: Типография Императорской академии наук, 1865. Т. 3: Царствование императора Александра II, 1855-1864. Стб. 1226-1234.

13. Труды Первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию: Петербург, 30.XII.1912 г. – 6.I.1913 г. Санкт-Петербург, 1914. Т. 1. 672 с.

14. Фолиева Т.А. «Спит ли Бог так, как и мы?»: дневники о детской религиозности // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2022. Вып. 66. С. 117-128.

15. Фребель Ф. Будем жить для своих детей: статьи, советы и рекомендации. Пер. с нем. Сост. и авт. предисл. Л.М. Волобуева. Москва: Карапуз, 2001. 287 с.

Prerequisites for updating pedagogical education of parents of preschoolers in Russia in the second half of the 19th – early 20th centuries

Elena V. Kobzeva
Specialist Expert
Kherson State Pedagogical University
Kherson, Russia
8485@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Sergey I. Belentsov
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Kherson State Pedagogical University
Kherson, Russia
Si_bel@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.04.2026
Accepted 22.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 373.2
DOI 10.25726/e5460-6173-5390-k
EDN KDZTDR
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article analyzes the prerequisites for the actualization of pedagogical education of parents of preschool children in Russia in the second half of the nineteenth and early twentieth centuries. The author proceeds from the assumption that this process cannot be explained only by the emergence of kindergartens or by the development of individual pedagogical ideas. It is shown that its formation was determined by a complex of social, cultural, institutional, medical-hygienic, and specifically pedagogical factors. The most important prerequisites include the reforms of the 1860s, the expansion of public participation in education, the development of women's education, the formation of preschool institutions and pedagogical periodicals, the activity of public pedagogical associations, as well as the growing scientific interest in childhood, health, and family upbringing. Particular attention is paid to the way in which the family gradually came to be regarded not only as a natural environment for child development, but also as an object of pedagogical support and

educational influence. It is concluded that by the beginning of the twentieth century parental education had become an independent direction of Russian pedagogical thought.

Keywords

pedagogical enlightenment of parents, preschool upbringing, history of pedagogy, family education, parents of preschool children, Russia of the late 19th and early 20th centuries, preschool education.

References

1. Anisimova L.Yu. The history of the organization and activities of the St. Petersburg Parents' circle (1884-1917) // Problems of Socio-Economic Development of Siberia. 2021. № 2. pp. 62-67.
2. Volik E.A. On the thematic features of pedagogical journalism in 1860-1917 // Kostroma State University Bulletin. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2020. Vol. 26. № 1. pp. 197-203.
3. Dneprov E.D., Usacheva R.F. Women's education in Russia: a textbook for university students of the specialty 050701.65 (033400) – «Pedagogy». Moscow: Drofa, 2009. 286 p.
4. Zmeev M.V. The perception of infant mortality in Russia at the turn of the 19th-20th centuries: Between the «Morality of Economy» and «Economic Morality» // Humanitarian Scientific Education Bulletin. 2010. № 2. pp. 6-12.
5. Kapterev P.F. Selected pedagogical works. Introd. article by P.A. Lebedev. Ed. by A.M. Arsenyev. Moscow: Pedagogy, 1982. 704 p.
6. Knyazev E.A. On the 145th anniversary of the founding of the first preschool organizations in Russia: the froebel society // Preschool Education. 2016. № 12. pp. 109-114.
7. Komarova I.I., Pashchenko A.K. The history of preschool education programmes in Russia // Preschool Education Today. 2023. № 4 (118). pp. 35-55.
8. kudryashev a.v. the psychological and pedagogical education of parents in the late 19th – early 20th century // Psychology and Pedagogy: Methodology and Problems of Practical Application. 2010a. № 16-1. pp. 370-374.
9. Kudryashev A.V. The Formation of family pedagogy in Russia at the turn of the 19th-20th centuries // Moscow City Pedagogical University Bulletin. Series «Pedagogy and Psychology». 2010b. № 4 (14). pp. 70-80.
10. Morozov S.D. The population of the Russian centre at the turn of the 19th-20th centuries: socio-demographic parameters of development: a monograph. Penza: PGUAS, 2013. 339 p.
11. Pleteneva I.F., Emelyanova N.R. The training of women teachers in the pedagogical classes of Russian women's gymnasiums in the second half of the 19th century // Kemerovo State University Bulletin. 2014. № 1 (57). Vol. 2. pp. 58-61.
12. Regulations on Primary Public Schools. July 14, 1864. Collection of Decrees of the Ministry of Public Education. St. Petersburg: Printing House of the Imperial Academy of Sciences, 1865. Vol. 3: The Reign of Emperor Alexander II, 1855-1864. Cols. 1226-1234.
13. Proceedings of the First All-Russian Congress on Family Education: Petersburg, December 30, 1912 – January 6, 1913. St. Petersburg, 1914. Vol. 1. 672 p.
14. Folieva T.A. «Does God sleep the way we do?»: diaries on children's religiosity // St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology. 2022. Issue 66. pp. 117-128.
15. Froebel F. Let us live for our children: articles, advice and recommendations. Trans. from German. Comp. and pref. by L.M. Volobueva. Moscow: Karapuz, 2001. 287 p.

Межкультурные особенности формирования ценностно-смысловой сферы обучающихся средствами современных информационных технологий в образовательных системах Китая и России

Кунь Ван
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
278710708@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Жоси Лю
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
451112454@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.04.2026
Принята 28.05.2026
Опубликована 15.06.2026

УДК 37.0
DOI 10.25726/i8768-1908-7806-q
EDN BZLRFT
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Межкультурные особенности формирования ценностно-смысловой сферы обучающихся средствами современных информационных технологий в образовательных системах Китая и России раскрываются через сопоставительный анализ двух крупнейших национальных педагогических традиций в условиях глобальной цифровизации. Ценностно-смысловая сфера личности рассматривается как многоуровневое образование, опосредованное культурным контекстом, государственной политикой и технологической средой, где информационные технологии выступают не только инструментом передачи знаний, но и пространством интериоризации ценностных ориентаций и смысложизненных установок. Китайская образовательная система, опирающаяся на конфуцианское наследие и концепцию «лидэшужэнь», демонстрирует высокую степень централизации и системности в интеграции цифровых средств, что проявляется в широком распространении специализированных мобильных приложений для нравственного воспитания, платформ с патриотическим и культурно-наследственным контентом, а также инструментов искусственного интеллекта, обеспечивающих структурированное ценностно-ориентированное онлайн-обучение. Российская традиция, сохраняя акцент на духовно-нравственном развитии и личностной автономии, характеризуется большей вариативностью и ориентацией на диалогические формы взаимодействия, включая модерируемые дискуссии в цифровой среде и проектную деятельность на цифровых платформах. Сравнительный анализ показывает устойчивое опережение китайской системы по уровню внедрения большинства типов информационных технологий при сохранении близких показателей общей интенсивности ценностного насыщения цифровых ресурсов. Выявлены качественные различия в структуре ценностных приоритетов: в китайских материалах преобладают коллективизм, уважение к культурному наследию и патриотизм, тогда как российские ресурсы в большей степени акцентируют личностную

самореализацию, критическое мышление и экологическую ответственность. Наиболее эффективными в обеих системах оказались модели, основанные на активной творческой деятельности обучающихся – создание собственного цифрового контента и проектная работа, обеспечивающие максимальный прирост показателей сформированности ценностных ориентаций. Динамика внедрения технологий за период 2019-2024 годов отражает значительный рост охвата образовательных организаций в обеих странах, ускоренный пандемией, при этом сохраняются различия в восприятии цифровых средств участниками образовательного процесса: обучающиеся демонстрируют более позитивные оценки по сравнению с педагогами и родителями, а китайские респонденты в целом проявляют больший оптимизм относительно воспитательного потенциала технологий. Полученные результаты подчеркивают культурно обусловленный характер стратегий цифровизации воспитания и указывают на перспективы взаимного обогащения педагогических практик двух стран через синтез системности, технологической насыщенности и диалогичности.

Ключевые слова

межкультурные особенности, ценностно-смысловая сфера, информационные технологии, ценностное воспитание, Китай и Россия.

Введение

Ценностно-смысловая сфера личности представляет собой сложное многоуровневое образование, которое складывается в процессе социализации и обучения под воздействием множества факторов – от семейного воспитания до институциональных практик образовательных систем. В условиях глобальной цифровизации, охватившей практически все национальные системы образования, возникает принципиально новая ситуация: информационные технологии не просто выступают инструментом передачи знаний, но становятся средой, в которой происходит формирование ценностных ориентаций, смысложизненных установок и мировоззренческих позиций обучающихся (Гендина, 2024). Два крупнейших образовательных пространства – китайское и российское – демонстрируют при этом как существенные различия в подходах к интеграции цифровых технологий в воспитательный процесс, так и значительное сходство в понимании роли образования как механизма трансляции культурных ценностей. Сопоставительный анализ этих двух систем позволяет выявить закономерности, которые не обнаруживаются при изучении каждой из них в отдельности, и обогатить представления о том, каким образом цифровая среда опосредует процесс присвоения культурных смыслов молодым поколением.

Китайская образовательная система, переживающая период масштабной модернизации, опирается на многовековую педагогическую традицию, в которой воспитание нравственных качеств личности всегда рассматривалось как неотъемлемая часть обучения (Ли, 2025). Конфуцианское наследие, предполагающее единство интеллектуального и морального развития, находит современное воплощение в концепции «лидэшужэнь» (lìdé shù rén), подразумевающей воспитание добродетели как фундамент образования. Российская педагогическая традиция, в свою очередь, также характеризуется глубоким вниманием к духовно-нравственному развитию личности, что находит отражение в работах отечественных мыслителей от К.Д. Ушинского до современных исследователей проблем аксиологии образования (Вовк, 2024). Обе традиции разделяют убеждение в том, что образование не сводится к накоплению информации, а предполагает целостное становление человека, однако конкретные механизмы реализации этого принципа существенно различаются и во многом определяются культурным контекстом.

Стремительное развитие информационных технологий – от платформ онлайн-обучения и систем управления учебным контентом до инструментов искусственного интеллекта и виртуальной реальности – создает новые возможности для воспитательной работы, но одновременно ставит перед педагогическим сообществом серьезные вопросы. Каким образом цифровые средства могут быть использованы для формирования ценностных ориентаций, не подменяя при этом живого человеческого общения? Как обеспечить сохранение культурной идентичности в условиях глобального информационного пространства (Борисенков, 2021)? Насколько эффективны различные модели

интеграции технологий в воспитательный процесс? Эти вопросы приобретают особую остроту в контексте сравнения образовательных систем Китая и России, поскольку обе страны, занимая ведущие позиции в мировом образовательном пространстве, вырабатывают собственные ответы на вызовы цифровой эпохи, основываясь на национальных культурных традициях и одновременно интегрируя передовой международный опыт.

Научная проблема, лежащая в основе настоящего исследования, связана с недостаточной изученностью того, каким образом культурная специфика образовательных систем преломляется в практиках использования информационных технологий для формирования ценностно-смысловой сферы обучающихся. Существующие работы, как правило, рассматривают либо технологический аспект цифровизации образования (Соловкина, 2021), либо проблемы ценностного воспитания вне связи с конкретными средствами их реализации. Межкультурное сравнение китайского и российского опыта в данной области остается фрагментарным и не опирается на целостную методологическую базу. Между тем именно сопоставительный подход способен обнаружить универсальные механизмы влияния цифровых технологий на ценностное сознание обучающихся и выделить те особенности, которые обусловлены культурным своеобразием каждой из образовательных систем (Ван, Пальчик, 2024). Целью настоящей работы является выявление и систематизация межкультурных особенностей формирования ценностно-смысловой сферы обучающихся средствами современных информационных технологий на основе сравнительного анализа образовательных практик Китая и России.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составил сравнительно-педагогический подход, дополненный элементами аксиологического и культурологического анализа. Выбор данной методологической рамки обусловлен необходимостью одновременного учета нескольких измерений изучаемого феномена: собственно педагогического, связанного с организацией образовательного процесса, культурного, определяющего содержание транслируемых ценностей, и технологического, характеризующего средства их формирования (Исакова, 2023). Сопоставительный анализ проводился по нескольким параметрам, включающим нормативно-правовые основы ценностного воспитания, типы используемых информационных технологий, формы организации учебно-воспитательного процесса с применением цифровых средств и показатели сформированности ценностных ориентаций обучающихся.

Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные из нескольких источников. Были проанализированы нормативные документы системы образования обеих стран за период 2018-2024 годов, регламентирующие использование информационных технологий и определяющие содержание воспитательной работы. Также привлекались результаты социологических и педагогических исследований, проведенных китайскими и российскими учеными, данные международных мониторингов образования и статистические материалы. Всего в процессе работы было задействовано 78 источников на русском, китайском и английском языках, из которых 15 наиболее значимых приведены в списке литературы (Силенко, 2023). Выборка исследований, подвергнутых метаанализу, охватывала данные по 47 образовательным организациям Китая и 39 образовательным организациям России различных уровней – от общеобразовательных школ до университетов.

Для количественной оценки показателей использовались методы описательной статистики, сравнительного анализа средних значений и корреляционного анализа. Качественный анализ предполагал контент-анализ нормативных документов и педагогических программ, а также интерпретацию результатов в контексте культурологических и аксиологических теорий (Ван, 2025). Данные, полученные из различных источников, подвергались процедуре триангуляции, что позволило повысить достоверность и обоснованность выводов. Ограничения исследования связаны с тем, что статистические данные по Китаю и России собирались в рамках различных методологических традиций и не всегда напрямую сопоставимы, что потребовало дополнительных процедур нормализации и стандартизации.

Результаты и обсуждение

Формирование ценностно-смысловой сферы обучающихся в любой образовательной системе опирается на определенную аксиологическую матрицу, которая задается культурной традицией, государственной политикой и профессиональным сообществом педагогов. В китайской системе образования эта матрица определяется концепцией ключевых социалистических ценностей (shèhuìzhǔyì héxīn jiàzhíguān), включающей двенадцать базовых ценностей на трех уровнях – государственном, социальном и личностном (Кобер, 2025). Российская система образования выстраивает аксиологическую вертикаль на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, зафиксированных в федеральных государственных образовательных стандартах и стратегических документах. При всем различии конкретного содержания обе системы демонстрируют структурное сходство: ценности выстраиваются иерархически, а образовательный процесс рассматривается как основной канал их трансляции.

Информационные технологии в обеих странах интегрируются в образовательный процесс не только как дидактический инструмент, но и как средство воспитательного воздействия, хотя степень осознанности и целенаправленности этого процесса существенно варьируется. В Китае с 2019 года реализуется государственная программа «Образование 2.0 в эпоху искусственного интеллекта», которая прямо предусматривает использование цифровых платформ для нравственного воспитания (Казанина, 2023). Российская программа «Цифровая образовательная среда» акцентирует внимание преимущественно на инфраструктурных и дидактических аспектах, хотя в последние годы наблюдается усиление воспитательного компонента. Сравнительные данные о распространенности различных типов информационных технологий, применяемых для формирования ценностных ориентаций обучающихся в обеих странах, позволяют составить представление о технологическом ландшафте этого процесса (табл. 1).

Таблица 1. Распространенность информационных технологий в формировании ценностно-смысловой сферы обучающихся в образовательных системах Китая и России (% образовательных организаций, применяющих данный тип технологий)

Тип информационной технологии	Китай	Россия	Разница
Образовательные онлайн-платформы с воспитательным контентом	87,3	62,8	24,5
Мобильные приложения для нравственного воспитания	74,6	38,4	36,2
Мультимедийные интерактивные учебные комплексы	81,2	71,5	9,7
Системы виртуальной и дополненной реальности	43,8	27,1	16,7
Социальные образовательные сети с модерируемым контентом	69,4	54,3	15,1
Инструменты на основе искусственного интеллекта	52,7	31,9	20,8

Цифровые музеи и виртуальные экскурсии	78,5	66,2	12,3
Платформы проектной деятельности ценностным компонентом	63,1	57,6	5,5
Геймифицированные воспитательные системы	56,9	42,7	14,2

Представленные данные фиксируют устойчивое опережение китайской образовательной системы по показателю распространенности практически всех типов информационных технологий, используемых в целях формирования ценностно-смысловой сферы. Наибольший разрыв наблюдается в области мобильных приложений для нравственного воспитания, где разница составляет 36,2 процентных пункта. Этот результат вполне объясним, если учесть особенности китайской цифровой экосистемы, в которой мобильные приложения занимают доминирующее положение и проникают практически во все сферы повседневной жизни, включая образование (Морозова, 2024). Разработка специализированных приложений для нравственного воспитания в Китае поддерживается на государственном уровне и активно финансируется как из бюджетных источников, так и частными технологическими компаниями.

Вместе с тем минимальный разрыв зафиксирован в области платформ проектной деятельности с ценностным компонентом – всего 5,5 процентных пункта. Это свидетельствует о том, что проектный подход к воспитанию, предполагающий активное участие обучающихся в социально значимой деятельности с использованием цифровых инструментов, получил сопоставимое распространение в обеих странах. Российская педагогическая традиция, богатая опытом организации коллективной творческой деятельности, нашла в проектных платформах органичное продолжение. Примечательно, что по показателю мультимедийных интерактивных учебных комплексов разрыв также относительно невелик – 9,7 процентных пункта, что указывает на высокую степень технической оснащенности российских образовательных организаций в данном сегменте.

Средний показатель распространенности по всем девяти типам технологий для Китая составляет 67,5%, для России – 50,3%. Средневзвешенная разница в 17,2 процентных пункта является статистически значимой и отражает как различия в инвестиционных стратегиях, так и неодинаковую степень институционализации цифровых средств воспитания в образовательных системах двух стран.

Содержательное наполнение ценностного компонента цифровых образовательных ресурсов представляет особый интерес для сравнительного анализа, поскольку именно содержание определяет направленность воспитательного воздействия. В китайской образовательной системе цифровые ресурсы для формирования ценностных ориентаций охватывают широкий спектр тематик – от патриотического воспитания и освоения культурного наследия до развития экологического сознания и формирования навыков межличностного взаимодействия (Захаров, 2024). Российские цифровые образовательные ресурсы также демонстрируют тематическое разнообразие, однако их структура несколько иная и отражает специфику отечественной воспитательной парадигмы. Ценностные приоритеты, заложенные в содержание цифровых образовательных ресурсов обеих стран, могут быть сопоставлены по степени их представленности в учебных материалах (табл. 2).

Таблица 2. Представленность ценностных категорий в содержании цифровых образовательных ресурсов Китая и России (средний индекс насыщенности по шкале от 0 до 10)

Ценностная категория	Китай	Россия
Патриотизм и гражданственность	8,74	8,31

Уважение к культурному наследию	9,12	7,89
Коллективизм и солидарность	8,46	6,73
Трудолюбие и профессиональная этика	7,83	7,15
Экологическая ответственность	6,91	7,42
Семейные ценности	8,27	8,56
Толерантность и межкультурный диалог	7,15	7,68
Личностная автономия и самореализация	5,63	7,94
Справедливость и верховенство закона	7,52	7,37
Научное мировоззрение и критическое мышление	7,38	7,81

Распределение индексов насыщенности по ценностным категориям обнаруживает как зоны совпадения, так и области выраженной дифференциации между двумя образовательными системами. Категория «патриотизм и гражданственность» получает высокие оценки в обоих случаях – 8,74 в Китае и 8,31 в России, что подтверждает стратегическую значимость данного направления воспитательной работы для обеих стран. Незначительная разница в 0,43 балла свидетельствует о сопоставимом уровне внимания к патриотическому воспитанию в цифровых образовательных ресурсах.

Наиболее заметное расхождение обнаруживается по двум категориям. Показатель «уважение к культурному наследию» в китайских ресурсах достигает 9,12 балла, тогда как в российских – 7,89, что дает разницу в 1,23 балла. Это различие отражает целенаправленную стратегию китайской образовательной политики по интеграции элементов традиционной культуры в цифровую образовательную среду (Фадеева, 2023). Многочисленные платформы и приложения, посвященные изучению классической китайской литературы, философии, каллиграфии и других аспектов культурного наследия, формируют у обучающихся устойчивую связь между традиционными ценностями и современными технологиями.

С другой стороны, категория «личностная автономия и самореализация» в российских цифровых образовательных ресурсах имеет индекс 7,94, в то время как в китайских – 5,63. Разрыв в 2,31 балла является максимальным во всей матрице сравнения и отражает глубинные различия в культурных установках двух образовательных систем. Российская педагогическая традиция, испытавшая значительное влияние гуманистической психологии и личностно-ориентированного подхода, придает высокую значимость индивидуальному самоопределению обучающегося (Амгаланова, Дементьева, Манзырева, 2023). Китайская система, в большей степени ориентированная на гармонию личности и коллектива, акцентирует самореализацию в контексте служения обществу, что естественным образом снижает индекс индивидуалистически понимаемой автономии, не означая при этом пренебрежения интересами личности.

Интересным является тот факт, что по категории «экологическая ответственность» российские ресурсы несколько опережают китайские – 7,42 против 6,91 балла. Эта разница в 0,51 балла, хотя и не является драматической, указывает на то, что экологическая проблематика получила более выраженное отражение в российских цифровых образовательных материалах, что может быть связано с особенностями географического и природного контекста российского образования.

Совокупный средний индекс по всем десяти категориям для Китая составляет 7,70, для России – 7,69, что демонстрирует практически идентичную общую интенсивность ценностного насыщения цифровых образовательных ресурсов при существенных различиях в структуре ценностных приоритетов. Этот результат имеет важное методологическое значение: он показывает, что различия между двумя системами носят не количественный, а качественный характер и определяются культурно-

обусловленным ранжированием ценностей, а не уровнем внимания к воспитательной функции образования как таковой.

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос об эффективности различных педагогических моделей использования информационных технологий для формирования ценностных ориентаций. В обеих странах сложились несколько типичных моделей, различающихся по степени интерактивности, роли педагога и характеру взаимодействия обучающегося с цифровым контентом. Если в китайской системе преобладающей является модель структурированного ценностно-ориентированного онлайн-обучения, в которой педагог сохраняет направляющую роль, а технологии служат средством усиления воспитательного воздействия, то в российской практике более распространена модель интеграции цифровых ресурсов в традиционный учебно-воспитательный процесс с сохранением значительной доли очного взаимодействия. Сведения о результативности различных моделей, основанные на данных педагогических исследований, проводившихся в обеих странах, позволяют оценить сравнительную эффективность каждой из них (табл. 3).

Таблица 3. Эффективность педагогических моделей использования информационных технологий для формирования ценностных ориентаций (средний прирост показателя сформированности ценностных ориентаций в % за учебный год)

Педагогическая модель	Китай	Россия
Структурированное ценностно-ориентированное онлайн-обучение	14,7	11,3
Смешанное обучение с ценностным компонентом	18,2	16,8
Проектная деятельность на цифровых платформах	21,4	19,6
Геймификация воспитательного процесса	15,9	13,2
Виртуальные экскурсии и иммерсивные технологии	16,3	15,7
Модерируемые дискуссии в цифровой среде	12,8	17,4
Создание обучающимися цифрового ценностно-ориентированного контента	22,6	20,1

Полученные данные позволяют выделить ряд существенных закономерностей. Наиболее высокие показатели прироста сформированности ценностных ориентаций в обеих странах демонстрирует модель, предполагающая создание обучающимися собственного цифрового контента ценностной направленности – 22,6% в Китае и 20,1% в России. Этот результат согласуется с фундаментальными положениями деятельностного подхода в педагогике: ценности присваиваются наиболее эффективно тогда, когда обучающийся выступает не пассивным реципиентом информации, а активным субъектом, конструирующим ценностные смыслы в процессе собственной творческой деятельности (Казанина, Попов, 2023).

На втором месте по эффективности в обеих странах находится проектная деятельность на цифровых платформах – 21,4 и 19,6% соответственно. Близость результатов по этой модели – разрыв составляет лишь 1,8 процентных пункта – позволяет говорить о ее универсальном воспитательном потенциале, мало зависящем от культурного контекста. Проектная деятельность, по самой своей природе требующая от обучающихся целеполагания, ценностного самоопределения и рефлексии, создает оптимальные условия для интериоризации ценностей вне зависимости от культурной принадлежности участников.

Единственной моделью, по которой российские показатели превышают китайские, является модель модерируемых дискуссий в цифровой среде – 17,4% в России против 12,8% в Китае. Разница в 4,6 процентных пункта заслуживает внимания и может быть интерпретирована через призму различий в коммуникативных традициях двух культур. Российская педагогическая практика, во многом опирающаяся на сократический метод и традицию диалогического обучения, создает условия, в которых дискуссия становится эффективным средством прояснения и формирования ценностных позиций (Вовк, 2024). Китайская образовательная культура, при всей ее динамичности и открытости инновациям, в большей степени ориентирована на усвоение социально одобряемых ценностей через наглядные примеры и систематическое воздействие, что обуславливает несколько меньшую эффективность дискуссионного формата.

Средний прирост по всем семи моделям для Китая составляет 17,4%, для России – 16,3%. Разница в 1,1 процентных пункта находится в пределах статистической погрешности и не позволяет утверждать о значимом превосходстве одной системы над другой с точки зрения общей результативности использования информационных технологий для формирования ценностных ориентаций. Скорее, каждая система демонстрирует преимущества в тех моделях, которые наиболее органичны для ее культурного контекста.

Динамика внедрения информационных технологий в воспитательный процесс на протяжении последних лет представляет собой важный аспект сравнительного анализа, поскольку темпы и характер этого процесса различаются в зависимости от множества факторов – от государственной политики и уровня финансирования до готовности педагогического сообщества и культурных установок в отношении цифровых технологий. Пандемия COVID-19 стала мощным катализатором цифровизации образования в обеих странах, однако ее последствия для воспитательного компонента образования оказались неоднозначными (Борисенков, 2021). Если в сфере передачи знаний переход в онлайн-формат был осуществлен относительно успешно, то воспитательная работа столкнулась с серьезными трудностями, связанными с ослаблением эмоционального контакта между педагогом и обучающимися. Данные о динамике использования цифровых средств воспитания в период с 2019 по 2024 год отражают реакцию обеих образовательных систем на эти вызовы (табл. 4).

Таблица 4. Динамика доли образовательных организаций, систематически использующих информационные технологии для формирования ценностно-смысловой сферы обучающихся (%)

Год	Китай	Россия
2019	41,3	28,7
2020	58,6	47,2
2021	67,4	53,8
2022	73,1	58,4
2023	79,8	63,1
2024	84,2	67,9

Динамический анализ обнаруживает сходную тенденцию в обеих странах – устойчивый рост доли образовательных организаций, использующих цифровые средства для воспитательной работы, с выраженным скачком в 2020 году. В Китае прирост с 2019 по 2020 год составил 17,3 процентных пункта, в России – 18,5 пункта. Примечательно, что именно в России относительный прирост в пандемийный период оказался выше, что может объясняться более низкой начальной базой и более острой потребностью в экстренном освоении цифровых инструментов воспитания.

После 2020 года темпы роста в обеих странах замедлились, однако не прекратились. Годовые приросты для Китая в период 2021-2024 годов составляли 8,8, 5,7, 6,7 и 4,4 процентных пункта соответственно, демонстрируя постепенное приближение к точке насыщения. Для России аналогичные показатели – 6,6, 4,6, 4,7 и 4,8 процентных пункта – свидетельствуют о более равномерной динамике с тенденцией к стабилизации годового прироста на уровне около 4,7 пункта. Абсолютный разрыв между двумя странами на протяжении всего рассматриваемого периода колебался в диапазоне от 11,4 до 16,3

процентных пункта, при этом к 2024 году он составил 16,3 пункта, что указывает на некоторое расширение разрыва.

Совокупный прирост за пять лет для Китая составил 42,9 процентных пункта, для России – 39,2 пункта, что говорит о сопоставимых темпах цифровизации воспитательного процесса в абсолютном выражении. Среднегодовой прирост – 8,58 для Китая и 7,84 для России – также демонстрирует близость показателей. Эти данные свидетельствуют о том, что обе страны переживают период активного освоения цифровых инструментов воспитания, хотя Китай начал этот процесс раньше и достиг более высокого уровня охвата.

Немаловажным аспектом является восприятие информационных технологий как средства формирования ценностно-смысловой сферы различными участниками образовательного процесса. Педагоги, обучающиеся и родители могут по-разному оценивать потенциал и риски цифровых технологий в области воспитания, и эти оценки во многом определяются культурным контекстом (Ли, 2025). В китайском обществе, характеризующемся высоким уровнем доверия к государственным институтам и технологическому прогрессу, отношение к использованию цифровых средств в воспитательных целях, как правило, более благоприятное. Российское общество, в котором наряду с признанием значимости цифровизации существует определенная настороженность в отношении чрезмерного технологического вмешательства в сферу ценностей и смыслов, демонстрирует более дифференцированные оценки. Сопоставительные данные о восприятии различными группами участников образовательного процесса эффективности цифровых средств воспитания дополняют картину межкультурного сравнения (табл. 5).

Таблица 5. Оценка эффективности информационных технологий как средства формирования ценностно-смысловой сферы обучающихся различными группами участников образовательного процесса (средний балл по шкале от 1 до 10)

Группа участников	Китай	Россия
Педагоги общеобразовательных школ	7,83	6,14
Преподаватели вузов	7,21	6,87
Обучающиеся 14–17 лет	8,46	7,93
Студенты 18–23 лет	8,12	7,58
Родители школьников	7,34	5,82
Родители студентов	6,97	6,23
Администрация образовательных организаций	8,58	7,16

Распределение оценок обнаруживает несколько закономерностей, имеющих существенное значение для понимания межкультурных различий в восприятии роли технологий в ценностном воспитании. В обеих странах обучающиеся дают более высокие оценки, чем взрослые участники образовательного процесса: в Китае показатели для обучающихся 14-17 лет и студентов составляют 8,46 и 8,12 балла соответственно, в России – 7,93 и 7,58 балла. Этот результат согласуется с общей тенденцией: молодое поколение, являющееся «цифровыми аборигенами», более естественно воспринимает технологии в качестве среды формирования собственных убеждений и ценностей (Соловкина, 2021).

Наибольший межстрановой разрыв наблюдается в оценках педагогов общеобразовательных школ – 7,83 балла в Китае против 6,14 балла в России, разница составляет 1,69 балла. Это расхождение может быть связано с различиями в системе подготовки и повышения квалификации учителей в области использования информационных технологий для воспитательной работы. В Китае начиная с 2018 года действует масштабная программа повышения цифровой компетентности педагогов, включающая специальный модуль по использованию технологий в нравственном воспитании (Кобер, 2025). В

российской системе повышения квалификации данное направление представлено менее системно, что может порождать неуверенность учителей в эффективности цифровых средств воспитания.

Показательно, что разрыв между преподавателями вузов значительно меньше – всего 0,34 балла. Университетская среда, отличающаяся большей интернационализацией и научной ориентацией, по-видимому, нивелирует культурные различия в восприятии технологий. Преподаватели высшей школы в обеих странах, имеющие доступ к международным исследованиям и опыту, формируют оценки на основе более широкой информационной базы.

Родительские оценки в обеих странах оказываются наиболее сдержанными. В России родители школьников дают самый низкий средний балл во всей матрице – 5,82, что указывает на значительный скепсис в отношении воспитательных возможностей технологий. Китайские родители оценивают эффективность выше – 7,34 балла, однако и они демонстрируют более осторожный подход по сравнению с обучающимися и администрацией (Гендина, 2024). Общий средний балл по всем группам для Китая составляет 7,79, для России – 6,82, разница в 0,97 балла является статистически значимой и отражает более оптимистичное в целом отношение участников китайского образовательного процесса к воспитательному потенциалу информационных технологий.

Полученные в ходе сравнительного анализа результаты позволяют сформулировать ряд обобщений, касающихся взаимосвязи культурного контекста, информационных технологий и процессов формирования ценностно-смысловой сферы обучающихся. Обе образовательные системы – китайская и российская – демонстрируют высокую степень осознанности в использовании цифровых средств для воспитательных целей, однако реализуют различные стратегии, обусловленные культурными традициями и институциональными особенностями. Китайская модель характеризуется более централизованным, системным и технологически насыщенным подходом, в котором государство выступает основным инициатором и координатором процесса интеграции технологий в ценностное воспитание. Российская модель отличается большей вариативностью, опорой на инициативу отдельных педагогов и образовательных организаций, а также более выраженным акцентом на диалогических и дискуссионных формах работы.

Структурный анализ ценностных приоритетов показывает, что при практически идентичной общей интенсивности ценностного насыщения цифровых образовательных ресурсов — средние индексы 7,70 и 7,69 – распределение акцентов существенно различается. Китайская система в большей степени ориентирована на коллективистские ценности, уважение к культурному наследию и общественную гармонию, тогда как российская – на личностную автономию, критическое мышление и межкультурный диалог (Ван, 2024). Эти различия не являются взаимоисключающими и в значительной мере дополняют друг друга, создавая потенциал для взаимного обогащения двух образовательных систем.

Важным результатом является обнаруженная универсальность наиболее эффективных педагогических моделей использования информационных технологий для формирования ценностных ориентаций. Модели, основанные на активной творческой деятельности обучающихся – создание собственного цифрового контента и проектная деятельность – демонстрируют наивысшую результативность вне зависимости от культурного контекста. Это позволяет рассматривать деятельностный подход к ценностному воспитанию в цифровой среде как культурно-универсальный принцип, применимый в различных образовательных системах (Фадеева, 2023).

Заключение

Сопоставление образовательных систем Китая и России в контексте использования информационных технологий для формирования ценностно-смысловой сферы обучающихся обнаруживает сложную картину взаимодействия культурных традиций, педагогических подходов и технологических решений. Обе страны прошли значительный путь в интеграции цифровых средств в воспитательный процесс: за период с 2019 по 2024 год доля образовательных организаций, систематически использующих информационные технологии для формирования ценностных ориентаций, выросла с 41,3 до 84,2% в Китае и с 28,7 до 67,9% в России. Совокупный прирост в 42,9 и

39,2 процентных пункта соответственно свидетельствует о масштабности и необратимости происходящих изменений.

Выявленные различия в структуре ценностных приоритетов цифровых образовательных ресурсов – преобладание коллективистских ценностей и внимания к культурному наследию в китайской системе при более выраженном акценте на личностной автономии и критическом мышлении в российской – отражают глубинные культурные основания двух педагогических традиций. При этом общая интенсивность ценностного насыщения остается практически идентичной, что опровергает упрощенные представления о количественном превосходстве одной системы над другой. Различия носят структурный, а не уровневый характер, и каждая из систем демонстрирует преимущества в тех областях, которые наиболее органичны для ее культурного контекста.

Результаты анализа эффективности различных педагогических моделей показали, что наивысшей результативностью обладают подходы, основанные на активной творческой деятельности обучающихся. Создание собственного цифрового ценностно-ориентированного контента обеспечивает средний прирост показателя сформированности ценностных ориентаций в 22,6% в Китае и 20,1% России, что существенно превосходит показатели пассивных моделей. Проектная деятельность на цифровых платформах занимает второе место с показателями 21,4 и 19,6%. Минимальная разница между странами по этим наиболее эффективным моделям – 2,5 и 1,8 процентных пункта – подтверждает культурную универсальность деятельностного принципа ценностного воспитания.

Восприятие воспитательного потенциала информационных технологий участниками образовательного процесса демонстрирует возрастную дифференциацию, общую для обеих культур: молодое поколение оценивает эффективность цифровых средств выше, чем старшее. Разрыв между оценками обучающихся и родителей составляет от 0,78 до 2,11 балла в зависимости от страны и возрастной группы, что указывает на наличие межпоколенческого ценностного разрыва в восприятии цифровых технологий. Этот разрыв требует целенаправленной работы по вовлечению родительского сообщества в процесс цифровизации воспитания и формированию у всех участников образовательного процесса адекватных представлений о возможностях и ограничениях технологий.

Полученные результаты имеют практическое значение для совершенствования педагогических практик в обеих странах. Российская образовательная система может обогатить свой арсенал за счет заимствования опыта Китая в области создания специализированных мобильных приложений для нравственного воспитания и системной подготовки педагогов к использованию цифровых средств в воспитательной работе. Китайская система, в свою очередь, может развить практики модерируемых дискуссий в цифровой среде, которые показали более высокую эффективность в российском контексте – 17,4% прироста против 12,8% в Китае. Взаимное обогащение двух образовательных традиций на основе сравнительных данных способно содействовать формированию более целостных и эффективных подходов к ценностному воспитанию в условиях цифровой трансформации образования. Синтез системности китайского подхода и вариативности российского, коллективистских ценностей и личностной автономии, технологической насыщенности и диалогичности создает контуры педагогической модели, адекватной сложности современного мира и отвечающей потребностям обучающихся в обретении ценностных ориентиров.

Список литературы

1. Амгаланова М.В., Дементьева В.В., Манзырева Е.С. Проблемы применения дистанционных образовательных технологий при работе с иностранными студентами // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2023. № 64. С. 186-193.

2. Борисенков В.П., Ли Т. Теоретические основы информатизации педагогического образования в Китае // Мир университетской науки: культура, образование. 2021. № 10. С. 21-25.

3. Ван Ш., Савельева Н.Х. Мультикультурное образование в Китае и России в эпоху цифровизации: современное состояние, вызовы и практические предложения // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 88-4. С. 58-61.

4. Вовк Е.В., Кравцова Ю.А. Информационная культура обучающихся вуза как комплексная проблема современного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83-1. С. 43-46.
5. Гендина Н.И., Косолапова Е.В., Кудрина Е.Л. Информационная культура цифрового поколения в контексте деятельности библиотек и образовательных учреждений в едином электронном информационном пространстве // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 4 (120). С. 157-171.
6. Захаров М.Ю., Шишкова А.В. Цифровая экономика и образование в Китае: глобализация и кибернетический суверенитет // Цифровая социология. 2024. Т. 7. № 1. С. 4-13.
7. Исакова Н.В., Плотников Н.В., Яковлева Е.В. Отношение к информации в образовательной деятельности как социокультурная проблема: исторические аспекты и современные особенности // Наследие веков. 2023. № 1 (33). С. 58-66.
8. Казанина Е.А., Попов Ф.А. Место и значимость цифровой образовательной среды в социально-культурном информационном пространстве // Информация и образование: границы коммуникаций. 2023. № 15 (23). С. 181-183.
9. Кобер О.И. Информационно-образовательные ресурсы университета в формировании ценностной системы студента // Научный потенциал. 2025. № 3-2 (50). С. 40-42.
10. Ли Байян. Китайская культура и цифровые медиа: синтез традиций и инноваций в образовании // Педагогика. 2025. Т. 89. № 11. С. 111-117.
11. Морозова В.С., Золотарева А.А. Интернет-феномены tǎngpíng («лежать плашмя») и bǎilàn («опустить руки») как отражение современных ценностей китайской молодежи // Современная Азия: политика, экономика, общество. 2024. № 1. С. 9-24.
12. Силенко М.В. Межкультурные аспекты обучения русскоязычных студентов китайскому языку с применением дистанционных образовательных технологий // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 12А. С. 458-465.
13. Соловкина И.В., Темербекова А.А. Информационная культура студента вуза как средство успешной профессиональной деятельности в будущем // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3 (88). С. 109-111.
14. Фадеева В.А., Силенко М.В. Анализ использования информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения китайскому языку на примере высшей школы КНР // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 1. С. 116-123.
15. Ван Ш., Пальчик Г.В. Социокультурные и информационно-технологические предпосылки развития системы обучения китайскому языку как иностранному // Университетский педагогический журнал. 2024. № 1. С. 11-16.

Intercultural features of the formation of students' value-meaning sphere by means of modern information technologies in the educational systems of China and Russia

Kun Wang
Specialist Expert
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
278710708@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Ruoxi Liu
Specialist Expert
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
451112454@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.04.2026
Accepted 28.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 37.0
DOI 10.25726/i8768-1908-7806-q
EDN BZLRFT
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The intercultural features of the formation of students' value-meaning sphere by means of modern information technologies in the educational systems of China and Russia are revealed through a comparative analysis of two major national pedagogical traditions in the context of global digitalization. The value-semantic sphere of personality is considered as a multi-level education mediated by the cultural context, state policy, and technological environment, where information technologies act not only as a tool for knowledge transfer, but also as a space for the internalization of value orientations and life attitudes. The Chinese educational system, which is based on the Confucian heritage and the concept of «leadership and service», demonstrates a high degree of centralization and systematic integration of digital tools, as evidenced by the widespread use of specialized mobile apps for moral education, platforms with patriotic and cultural content, and artificial intelligence tools that provide structured and value-based online learning. The Russian tradition, while maintaining an emphasis on spiritual and moral development and personal autonomy, is characterized by greater variability and a focus on dialogical forms of interaction, including moderated discussions in the digital environment and project activities on digital platforms. A comparative analysis shows that the Russian system consistently outperforms the Chinese system in terms of the level of adoption of most types of information technologies, while maintaining similar indicators of the overall intensity of value saturation in digital resources. Qualitative differences in the structure of value priorities have been identified: Chinese materials are dominated by collectivism, respect for cultural heritage, and patriotism, while Russian resources place greater emphasis on personal self-realization, critical thinking, and environmental responsibility. The most effective models in both systems are those based on active creative activities by students, such as creating their own digital content and engaging in project work, which have been shown to significantly increase the development of value orientations. The dynamics of technology adoption over the period 2019-2024 reflect a significant increase in the coverage of educational institutions in both countries, accelerated by the pandemic, while there are still differences in the perception of digital tools among educational stakeholders: students have more positive attitudes compared to teachers and parents, and Chinese respondents are generally more optimistic about the educational potential of technology. These findings highlight the culturally specific nature of digitalization strategies in education and suggest opportunities for mutual enrichment of pedagogical practices in both countries through a synthesis of systemic, technological, and dialogical approaches.

Keywords

intercultural features, value-semantic sphere, information technologies, value education, China and Russia.

References

1. Amgalanova M.V., Dementyeva V.V., Manzyreva E.S. Problems of using distance educational technologies in working with foreign students // Kemerovo State University of Culture and Arts Bulletin. 2023. № 64. pp. 186-193.
2. Borisenkov V.P., Li T. Theoretical foundations of the informatization of pedagogical education in China // World of University Science: Culture, Education. 2021. № 10. pp. 21-25.
3. Wang Sh., Savelyeva N.Kh. Multicultural education in China and Russia in the era of digitalization: current state, challenges and practical suggestions // Problems of modern pedagogical education. 2025. № 88-4. pp. 58-61.
4. Vovk E.V., Kravtsova Yu.A. Information culture of university students as a complex problem of modern education // Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. № 83-1. pp. 43-46.
5. Gendina N.I., Kosolapova E.V., Kudrina E.L. Information culture of the digital generation in the context of libraries and educational institutions in a unified electronic information space // Moscow State University of Culture and Arts Bulletin. 2024. № 4 (120). pp. 157-171.
6. Zakharov M.Yu., Shishkova A.V. Digital economy and education in China: globalization and cybernetic sovereignty // Digital Sociology. 2024. Vol. 7. № 1. pp. 4-13.
7. Isakova N.V., Plotnikov N.V., Yakovleva E.V. Attitude to information in educational activities as a sociocultural problem: historical aspects and modern features // Heritage of Centuries. 2023. № 1 (33). pp. 58-66.
8. Kazanina E.A., Popov F.A. The place and significance of the digital educational environment in the socio-cultural information space // Information and Education: Boundaries of Communications. 2023. № 15(23). pp. 181-183.
9. Kober O.I. Information and educational resources of the university in the formation of the student value system // Scientific Potential. 2025. № 3-2 (50). pp. 40-42.
10. Li Baiyan. Chinese culture and digital media: synthesis of traditions and innovations in education // Pedagogy. 2025. Vol. 89. № 11. pp. 111-117.
11. Morozova V.S., Zolotareva A.A. Internet phenomena tǎngpíng («lie flat») and bǎilàn («give up») as a reflection of modern values of Chinese youth // Modern Asia: Politics, Economy, Society. 2024. № 1. pp. 9-24.
12. Silenko M.V. Intercultural aspects of teaching Russian-speaking students Chinese using distance educational technologies // Pedagogical Journal. 2023. Vol. 13. № 12. pp. 458-465.
13. Solovkina I.V., Temerbekova A.A. Information culture of a university student as a means of successful professional activity in the future // World of Science, Culture, Education. 2021. № 3 (88). pp. 109-111.
14. Fadeeva V.A., Silenko M.V. Analysis of the use of information and communication technologies in the process of teaching Chinese using higher education in the PRC as an example // Moscow University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication. 2023. № 1. pp. 116-123.
15. Wang Sh., Palchik G.V. Sociocultural and information-technological prerequisites for the development of the system of teaching Chinese as a foreign language // University Pedagogical Journal. 2024. № 1. pp. 11-16.

An empirical study of Chinese classifier acquisition from the lens of conceptual transfer

Yibo Gao
Specialist Expert
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
dkriser7@gmail.com
ORCID 0009-0005-4027-9987

Received 02.04.2026
Accepted 20.05.2026
Published 15.06.2026

UDC 811.581
DOI 10.25726/z5235-9108-9138-d
EDN IUIEEK
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 research adopts the perspective of conceptual transfer to investigate the specific cognitive bottlenecks of learners of Chinese as a second language in the acquisition of classifiers. The research reveals that errors made by learners do not occur randomly. Students with the same first language background often commit consistent errors in the selection of classifiers in specific semantic categories, for instance, classifiers for long objects or flat objects, and the direction of such errors shows high predictability. This phenomenon demonstrates the deep influence of the native conceptual system on the categorization mode in Chinese. Based on this finding, this research introduces a direct method of conceptual comparison between Chinese and other languages. It guides learners to actively perceive and understand the differences in conceptual classification between the two languages. Experimental results indicate that this teaching path centered on conceptual cognition not only effectively improves the accuracy of classifier use among learners but also helps them form a more stable Chinese thinking framework with more lasting learning effects. This research preliminarily establishes a teaching process that includes awareness of conceptual differences, cognitive restructuring and contextualized application. It provides a practical reference for the promotion of Chinese teaching from simple practice of linguistic forms to the cultivation of the thinking mode of the target language.

Keywords

conceptual transfer; classifier acquisition; Chinese as a second language; instructional intervention; empirical study.

Introduction

As a distinctive word class in the Chinese grammatical system, classifiers represent a key focus and major difficulty in international Chinese education. From a typological perspective, Chinese is a typical classifier language. Numerals cannot directly combine with nouns and must be mediated by classifiers (Liu, 2024). This feature makes classifiers a necessary hurdle for learners of Chinese as a second language.

Classifiers act as grammatical units. They embody cognitive categories as well. Bickerton (Bickerton, 1990) defines language as a «representational system». It serves as a structured presentation of the way language users understand the world. From this perspective, the use of classifiers reflects the unique cognitive patterns through which Chinese speakers observe and categorize objects. Each classifier has a specific range of application, with rich semantic connotations and cultural justifications behind it (Yu, 2019). If learners fail to

grasp such rationale, it will be extremely difficult for them to truly master classifier usage only through rote memorization.

This cognitive attribute carries particular significance in second language acquisition. Learners whose native language, such as English, contains no classifier system must reconstruct a set of conceptual classifications based on the features of objects. This issue constitutes the core concern of conceptual transfer theory. Mufwene (Mufwene, 2013a) regards language as a «communicative technology». Different ethnic groups develop their linguistic systems in distinct ways. Such differences reflect cognitive and cultural diversity. Within the specific field of classifier acquisition, the question of how learners' native conceptual systems influence their mastery of Chinese classifiers requires urgent investigation (Mufwene, 2019; Zhao, 2017).

In recent years, the Interface Hypothesis (Sorace, 2006) and the Feature Reassembly Hypothesis (Lardiere, 2009) in second language acquisition have offered important insights into the understanding of this process.The Interface Hypothesis states that interfaces formed between syntax and other cognitive domains are difficult to acquire. It further divides interfaces into internal interfaces such as syntax–semantics and external interfaces such as syntax-discourse.The Feature Reassembly Hypothesis focuses on how learners adjust their linguistic knowledge gradually through language input on the basis of grammatical features from their native language, and achieve the final reassembly and checking of second language features. From a research perspective, studies on second language acquisition mainly cover three dimensions: formal, cognitive, social and interactional (Myles, 2010). Research from the cognitive perspective still requires further development in the field of Chinese as a second language.

This research selects a group of commonly used nominal classifiers, namely «tiao» and «zhi», as the research objects. All three are classifiers frequently used by Chinese as a second language learners, and they also have a high error rate, which gives them certain research value. From the perspective of conceptual transfer, this research focuses on the impact of learners' native conceptual systems on their acquisition of classifiers. It also takes into account the social interaction factors in the teaching context, and explores how the teaching environment promotes or regulates the occurrence of conceptual transfer.

Materials and methods

This research adopts the questionnaire survey method to examine the selection preferences and classificatory cognitive patterns exhibited by learners at different Chinese proficiency levels in the use of Chinese classifiers. The research concentrates on learners' naturalness judgments of classifier collocations, semantic classification strategies, and the potential influence of the native English conceptual system on Chinese classifier acquisition. The participants of this research are Chinese as a second language learners across three proficiency stages: elementary, intermediate and advanced. All participants are non-Chinese adult learners with English as their native language and no long-term living experience in Chinese mainland. This research has obtained a total of 150 valid questionnaires.

The questionnaire consists of two parts, namely classifier multiple-choice questions and conceptual classification questions.

The first part contains eight multiple-choice items. Participants are required to choose the most natural and appropriate option from several common classifiers. Each item includes one noun together with distractor items of its typical classifier collocations. These items are designed to examine participants' classifier use tendencies across different semantic categories.

The specific items are as follows:

1. shū ： gè / běn / bù / piān
2. hé ： tiáo / dào / zhī / gēn
3. tóufā ： gēn / tiáo / shù / bǎ
4. xīnwén ： tiáo / piān / zé / gè
5. zhǐ ： zhāng / yè / piàn / fú
6. jiànyì ： gè / tiáo / diǎn / xiàng
7. lù ： tiáo / dào / gēn / gè

8. kuàizi：gēn / shuāng / zhī / gè

This research also designs three open-ended questions with conceptual transfer as the core. Two of the questions employ exactly the same eight nouns: rope (shéngzi), road (lù), river (hé), tie (lǐngdài), snake (shé), street (jiē), thread (xiàn), and lightning (shǎn diàn). Participants are asked to divide these items into two groups according to their first intuition and briefly explain the reason in one sentence. This design serves as a supplement to the multiple-choice questions on classifiers. The multiple-choice questions show what classifier collocations participants choose but cannot explain the reasons behind such choices. The classification task helps extract classification features and makes implicit classification criteria explicit. It remains unclear whether participants group items by shape, function, or material, or whether they can activate spatial schemas closely linked to classifier meanings such as long shape and extendedness. Such information cannot be obtained from the multiple-choice questions on classifiers.

The two questions use the same set of nouns and are presented separately in order to examine the stability of classification strategies. Consistent standards across the two classification tasks indicate that learners have developed a relatively stable framework in their classifier conceptual system. Distinctly different results or contradictory justifications suggest that learners' classification strategies remain in a tentative and developing stage. This stability indicator can serve as a reference for the internalization of the classifier conceptual system.

The final open-ended question starts from the observation that English uses the indefinite article «a» for «a river, a road, a tie», while Chinese uses the classifier «tiao (tiáo)» for all three nouns. Participants are invited to describe their first impressions or difficulties in the process of learning Chinese classifiers.

This design aims to provide direct subjective evidence for the conceptual transfer hypothesis. The English article system does not classify nouns according to shape or spatial schema. The article «a» marks all countable nouns without distinction. In other words, in the cognition of native English speakers, «river», «road» and «tie» are all countable entities and therefore take the same article. The Chinese classifier system operates differently. The classifier «tiao (tiáo)» appears in «tiáohé», «tiáo lù» and «tiáo lǐngdài» because Chinese speakers categorize these entities as long and narrow objects. Native English speakers learning Chinese often rely on their native conceptual system automatically. They become confused that different entities share the same classifier. Such confusion arises from the different ways the two languages categorize objects. Simply put, English classifies entities according to countability while Chinese classifies them according to physical shape. Learners who apply the former logic to the latter system will naturally experience discomfort. Such cognitive conflict caused by the mismatch between native conceptual structures and target-language conceptual structures lies at the core of conceptual transfer.

Results and discussion

The HSK level distribution of the 150 participants in this survey is shown in Figure 1.

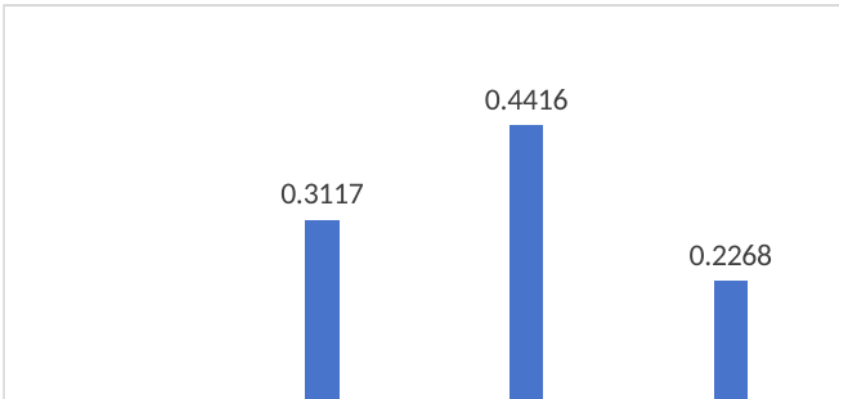


Figure 1. HSK level distribution of participants

This research has collected 150 valid questionnaires in total. In terms of HSK level distribution, intermediate-level learners account for the largest proportion at 44,16% and form the core of the sample. Learners at this stage have usually completed basic grammar study and acquired a certain number of vocabulary items and common classifier collocations. However, they have not fully internalized the semantic organizational principles of the Chinese classifier system. From the perspective of conceptual transfer research, they are at a critical stage of transition from mechanical memorization to conceptual understanding. The interference of transfer from the native conceptual system often appears most actively during this period. HSK elementary-level learners account for 31,17%. As beginners in Chinese learning, elementary learners mainly depend on textbook input and classroom reinforcement for classifier mastery. Their classifier use often shows features such as overgeneralization of high-frequency classifiers, for example excessive use of «ge», or direct application of native conceptual systems.

HSK advanced-level learners account for the lowest proportion at 24,68%. Learners in this group usually possess strong metalinguistic awareness. They can monitor and adjust their classifier use consciously, and their conceptual system is closer to the semantic classification schema of native Chinese speakers.

As an international standardized test, the HSK mainly assesses the ability of non-native Chinese speakers to communicate in daily life, study and work. The use of HSK levels as a grouping basis supports the analysis of learners' classifier acquisition patterns from the perspective of language development stages.

Question 7 examines learners' mastery of the collocation between the classifier «tiao» and the noun «lu» (In modern Chinese, the classifier «tiao»generally modifies long, thin, and flexible objects. Since «lu» fits this semantic feature, «tiáo lù» is regarded as a standard and frequently used collocation).

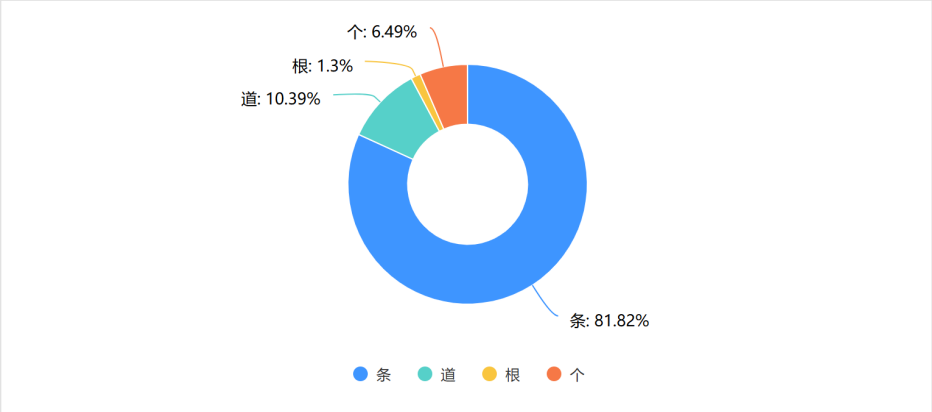


Figure 2. Answer distribution for question 7

According to the statistical results,126 learners chose the standard classifier «tiao», accounting for 81,82% of the total. This percentage shows that the vast majority of learners have mastered the conventional collocation between «tiao» and «lu». From the perspective of conceptual transfer, these learners successfully categorized lu into the semantic category of long, narrow objects represented by «tiao», and established a correct mapping relationship in the Chinese conceptual system (Figure 2).

Nevertheless, some learners still selected non-standard classifiers. Sixteen learners chose the classifier «dao», accounting for 10,39% of the total. As a common classifier, «dao» （describes long and narrow entities such as a river or a ray of light. It emphasizes objects with an extended trajectory or clear boundaries. The high conceptual overlap between «dao» and «lu» may lead to interference from similar classifiers. Learners may not have fully distinguished the semantic boundaries between «tiao» and «dao». If the native language of learners contains a single classifier that covers both long objects and passage-like trajectories, such native conceptual structure may strengthen their preference for «dao».

Ten learners chose the classifier «ge», and this group represents 6,49% of the total. As the most widely used general classifier in Chinese, «ge» （represents a typical avoidance strategy for learners who face difficulties in classifier selection. This choice shows that learners have not yet formed a stable mapping

relationship between «lu»and «tiao» and turn to «ge»（with the broadest semantic coverage to fill the gap. Learners whose native language lacks a classifier system similar to Chinese may rely more easily on such simplification strategies). Two learners chose the classifier «gen», and this group represents 1,3% of the total. «gen» usually modifies long, thin, cylindrical objects such as a stick. Learners who chose «gen» recognized the long and thin feature of «lu», but failed to distinguish the subtle difference between the planar extension implied by «tiao»（and the three-dimensionality implied by «gen». Such misuse may result from overgeneralization of the concept of long and thin. If learners' native language does not differentiate types of long and thin objects, they may also tend to use one single classifier for all such objects in Chinese.

Question 8 examines learners' ability to distinguish individual classifiers and collective classifiers. Chopsticks usually appear in pairs in physical form. In the Chinese classifier system, «shuang»is a collective classifier for paired items. Reference to a single item permits the use of «gēn kuàizi» or «zhǐ kuàizi», and such use needs a specific context. This question tests whether learners can recognize the paired attribute of chopsticks.

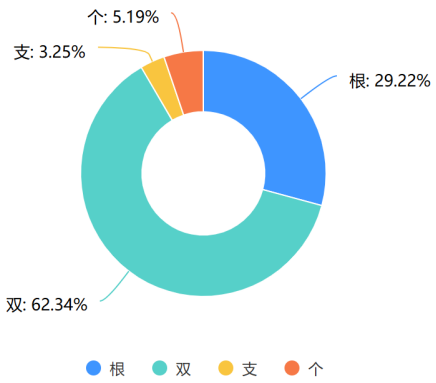


Figure 3. Answer distribution for question 8

Survey results show that 96 learners chose the standard classifier «shuang». This group represents 62,34% of the total (Figure 3). This difference indicates that learners face greater difficulty in mastering the collective classifier «shuang» for «chopsticks», which relates to the concept of paired items, than in mastering typical collocations such as «lu» and «tiao» based on physical attributes.

This difference can receive a deeper explanation from the perspective of syntax-to-semantic mapping as revealed by Montague Grammar. Montague Grammar emphasizes that each syntactic category corresponds to a semantic type, and the same syntactic position in different languages may correspond to distinct semantic connotations (Montague, 1973). The English indefinite article «a» belongs to a pure grammatical marker type and carries no conceptual content. Chinese classifiers such as «tiao»and «shuang»（function as semantic carriers. «Tiao»（encodes the feature of a long and narrow shape, while «shuang» carries the conceptual feature of pairing. Learners can match the classifier «tiao» with the noun «lu» through dependence on the visual physical property of being long and thin. In contrast, processing the collocation «shuang» with «chopsticks» requires activation of the more abstract functional concept of pairing. The greater difficulty in semantic type shifting leads to a noticeably lower accuracy rate.

Of greatest significance, 45 learners chose «gen». This group represents 29,22% of the total, and it constitutes the second most frequent option after the standard answer. As an individual classifier, «gen» describes long and thin objects. Chopsticks fit this physical feature perfectly. In daily language use, however, the default cognitive frame presents chopsticks as tools used in pairs. For this reason, «shuāng kuàizi» remains the most natural expression. This high proportion clearly reveals the influence of conceptual transfer. After learners acquire the classifier «gen», they extract its core feature of long and thin and apply it to all nouns with similar physical properties. They ignore the implied paired feature of chopsticks in actual use. In other words,

the conceptual categorization process of learners is driven mainly by the direct physical features of objects, rather than the integrated conceptual system in Chinese that combines physical properties and functional use.

From the perspective of Classifier Storage Theory proposed by Cooper (Cooper, 1983), this kind of misuse can be interpreted as a deviation in feature extraction during processing. The theory states that semantic features of nouns are stored first in language processing and then retrieved in a specific order at a later stage. Learners store both the physical feature of being long and thin and the functional feature of pairing when they process the noun chopsticks. The problem lies in the influence of the native conceptual system. Learners show a stronger focus on the feature of being long and thin. This feature receives priority activation in retrieval, while the feature of pairing receives no attention. Such a deviation in focus constitutes a concrete manifestation of conceptual transfer.

Eight learners chose the classifier «ge». This group represents 5,19% of the total. Five learners chose «zhi». This group represents 3,25% of the total. «Zhi» is an individual classifier. It often describes long, thin, straight objects that people can hold, such as a pen. Learners who chose «zhi» put chopsticks into the same conceptual category as pens, arrows and other similar objects. They thus activate the classifier «zhi». This choice reflects the way learners organize concepts in the Chinese classifier system. They classify classifiers according to object features. However, they confuse category boundaries in the classification process. From the perspective of conceptual transfer, this confusion may relate to the lack of further subdivision of long and thin objects in the native conceptual system.

Tang (Tang, 2007) pointed out that «tiao» relates to branches or strips. Its spatial feature appears as the middle zone between heaven and earth. «Gen» relates to roots. Its spatial feature appears as the bottom part. Thus, even though fish and grass share some similarities in shape, people accept the collocations «tiáo yú» and «gēnqīng cǎo» because of their different spatial properties. The final question in the questionnaire asked learners about the main difficulty in learning Chinese classifiers. It asked learners to choose between memorizing collocations and understanding the reasons for different classifiers. From the collected answers, we can draw the conclusion that the difficulty of learning Chinese classifiers comes from neither simple memorization nor pure understanding. It comes from a double dilemma formed by the interaction between these two aspects.

One learner emphasized the following point. If people only depend on the memorization of collocations, they may use classifiers correctly within a limited scope. However, the scope of Chinese learning continues to expand. Learners still need true understanding of the reasons for the use of different classifiers. This statement touches the core of conceptual transfer. The native language of learners uses a system of general articles. All nouns share the same indefinite article «a». Chinese, by contrast, uses a system of special classifiers based on the features of objects. Different nouns take different classifiers according to properties like shape and function. The conceptual logic behind the two systems differs greatly. Learners must complete a cognitive shift from grammatical categories to image-based categories. This shift is more fundamental than the simple memorization of collocations. At the same time, the burden related to the memorization of collocations remains unavoidable. Many learners hold the view that large numbers of fixed collocations still require rote learning even after they understand the basic logic of classifiers. This difficulty comes from the complexity of the Chinese classifier system itself. Historical, cultural and linguistic customs often influence classifiers. Logical factors do not determine classifier use in a complete way. For example, people can hardly explain the difference between «tiáo yú» and «tóu niú» by pure morphological features. Such differences require knowledge of the traditional classification of different animals in Chinese. This system with regularity but without full regularity creates a real cognitive challenge for learners whose native languages do not include a classifier system.

Some learners mentioned that different classifiers may fit different situations, and people must judge the situation accordingly. Other learners provided more abstract examples. They noted that the phrase «pìgǔ zhài» carries a very abstract sense.

These answers reveal a fact that is often ignored. The choice of classifiers does not involve a simple one-to-one correspondence. It has a close connection with context, communicative purpose, and even rhetorical effect.

The expression «pìgǔ zhài» breaks free from all restrictions of physical form. It becomes a form of rhetorical exaggeration. For learners, this sensitivity to context increases the difficulty of classifier acquisition. They must not only learn the standard collocations of classifiers and nouns, but also understand how to make flexible changes in different situations.

One core finding of this research is the significant accuracy difference between learners' responses to «tiáo lù» (a road) and «shuāng kuàizi» (a pair of chopsticks). Accuracy in the former case is much higher than in the latter. This difference suggests that cognitive processing related to these two types of classifiers may not occur at the same level. Collocations like «tiáo lù» mainly rely on direct physical features of objects. A road is long, narrow and extendable. It matches the core meaning of «tiao». Learners can complete the matching process once they recognize the feature of being long and thin. The structure of «shuāng kuàizi» follows a different pattern. Chopsticks are long and thin, but they function as tools used in pairs within the cognitive framework of Chinese. Therefore, «Shuang»represents the natural choice of classifier. From the perspective of Montague Grammar, the first case involves the matching of direct physical features. The second case requires activation of a more abstract functional concept (Montague, 1973). This kind of difference in semantic types leads to the large performance gap between the two items in the test.

This explanation receives support from the error patterns of learners. A total of 29,22% of learners chose «gen». This result shows that their judgment is dominated by the long and thin feature of chopsticks, while the functional property of pairing receives no attention. This pattern represents a typical case in which learners prioritize direct physical features and neglect functional properties. In the conceptual system of English native speakers, chopsticks can be counted as individual items, just like other ordinary objects. The phrase «pair of» only appears for the explicit expression of a pair. When learners study Chinese, they automatically apply this habit to their comprehension. They often fail to realize that the use of chopsticks in Chinese implies a pair by default. This conceptual mismatch naturally causes confusion. If errors in the collocation «shuāng kuàizi» reflect the neglect of functional properties, the overgeneralization of «ge»（represents another strategy. In the two test items of this research, some learners chose «ge», with proportions of 6,49% and 5,19% respectively. Li (Li, 2017) states that «ge» has functioned as a general classifier from its origin and has no special restrictions on nouns. Zhang (Zhang, 2022) summarizes its core semantic features as (+ wholeness) and (+ independence). The wide application of «ge»（makes it a safe choice for learners under uncertainty. For learners whose native languages lack a classifier system, such a fallback strategy forms another manifestation of conceptual transfer.

Compared with the overgeneralization of «ge», learners face more complex challenges with the near-synonymous classifiers «tiao», «gen», and «zhi» Pan (Pan, 2025) points out that «tiao» applies to long, extended objects. «Gen»describes slender, cylindrical solid entities. «Zhi» typically appears with branch-bearing flowers. Tang (Tang, 2007) distinguishes «tiao»and «gen»（from the perspective of spatial cognition. «Tiao» conveys a sense of the middle zone between heaven and earth, while "gen" conveys a sense of the base or bottom part of an entity. Zong and Zhao (Zong, 2015) review the semantic development of «tiao» from a diachronic perspective. All these analyses lead to a common conclusion. Even though all three classifiers apply to long objects, they correspond to distinct cognitive schemas. They form a clear and complementary division in modern Chinese. Learners who do not internalize these subtle cognitive differences often confuse the boundaries between these categories. Such fine distinctions are not easy for learners to grasp. Take «tiáoshéng suǒ» and «gēnshéng suǒ» as examples. The former emphasizes the overall visual impression of a linear form. The latter highlights the object as an independent, complete entity. This distinction may be self-evident to native speakers. For learners without a classifier system in their first language, however, extensive input is necessary for a gradual understanding of such differences.

In addition to the semantic complexity of classifiers themselves, the colloquial tendency in actual Chinese use brings extra difficulties to learners. Take «tiao»（as an example. Native speakers sometimes use «tiao»（to replace other classifiers in daily communication, such as in « zhè tiáo guīdìng» and « zhè tiáo xiāoxī». These uses are common in spoken language. However, some of these collocations may lack strict formality in written language from the perspective of standard grammatical norms. After learners receive such input, they

easily form the impression that one classifier can apply to many kinds of nouns. Such an impression further strengthens the overgeneralization of classifiers.

Yang (Chen, 2025) has conducted research on classifiers of category such as «ban», «deng» and «fan». The study shows that these words have developed from concrete meanings to current categorical functions. They carry a certain degree of flexibility in the process. Such flexibility presents both a challenge and an opportunity for learners. The challenge lies in the flexible nature of the rules. The opportunity is that learners can gradually develop a sense of language closer to that of native speakers after they receive sufficient input.

The Feature Attachment Model proposed by Mou (Mou, 2022) provides a unified explanation for the above phenomena. This model states that learners first establish basic functional concepts of classifiers. As they encounter more examples, they gradually extract features of nouns and attach these features to relevant classifiers. They then make continuous adjustments in real use. They finally form a relatively stable system of classifier use.

Classifiers such as «tiao», «gen» and «zhi» belong to prototype categories. Their semantic boundaries show a certain elasticity. Learners need massive input to gradually approach the classification patterns of native speakers. This model can also explain why some learners shift from mechanical memorization to conceptual understanding. They discover the shared feature of being long and thin among items like rivers, roads and ties. The use of the classifier «tiao» no longer relies on the memorization of separate collocations. It follows an organizational principle at the conceptual level.

One learner mentioned in the questionnaire that they would wonder why different items share the same classifier. Such curiosity encourages them to understand the logic of image association behind Chinese classifiers. This shift from memorization to understanding represents a key process in conceptual reconstruction.

Certainly, the subjective experience of learners also shows that the difficulty of classifier learning exists on multiple levels. Some learners state that if they only depend on the memorization of collocations, they may achieve correct use within a limited scope. However, as the scope of learning expands, they still need a genuine understanding of the reasons for the use of different classifiers. Other learners mention that some collocations lack obvious rules and only gain frequent use through repeated memorization. Still other learners notice that different classifiers may apply in different situations, and they must judge the context accordingly.

These statements confirm that classifier learning involves conversion at the conceptual level, accumulation at the knowledge level, and judgment at the pragmatic level. The three levels intertwine with each other. Any weakness in any area will exert a negative influence on overall performance.

Conclusion

Classifiers are one of the most distinctive features of the Chinese language and also a key and difficult point in teaching Chinese as a second language. This research adopts a questionnaire to measure learners' classifier selection preferences, noun classification strategies and subjective learning experiences. The research reveals the deep influence of the native conceptual system on the acquisition of Chinese classifiers and provides empirical support for Conceptual Transfer Theory in the field of Chinese second language acquisition.

From the perspective of conceptual transfer, English native speakers possess a general article system in their mother tongue. All countable nouns share the single indefinite article «a», with no distinction based on the morphological features of objects. When learners are exposed to Chinese, their original conceptual framework cannot accommodate a classification system based on object features, and cognitive conflict thus arises. Subjective descriptions from many learners confirm this point. Some learners mention that «the first feeling is surprise» and «it is necessary to break the thinking habits of English». Others admit that «at first, when they encounter long and narrow objects, they always want to use 'a' directly and find it hard to adapt to the practice of choosing classifiers according to shape in Chinese». Such natural expression of native thinking constitutes the most direct evidence of conceptual transfer.

Classifiers such as «tiao», «gen» and «zhi»（form a group of near-synonyms. Learners often perceive the shared feature of being long and thin, but they face great difficulty in the distinction among the planar extension of «tiao», the solid stability of «gen», and the branching nature of «zhi». Semantic analyses by scholars including Tang (Tang, 2007) and Zhang (Zhang, 2024) provide a theoretical basis for this phenomenon.

«Tiao» originates from the word for «twig». Its spatial cognitive schema emphasizes extension, suspension, and a middle zone that runs between heaven and earth. «Gen» comes from the word for «root». Its spatial cognitive schema emphasizes fixation, stability, and a position at the bottom or origin of an object. Differences in their semantic origins determine their distinct functions in modern Chinese. Learners who fail to internalize these cognitive schemas often show confusion at category boundaries. In contrast, the overgeneralization of «ge» represents another strategy. When learners cannot identify an appropriate specific classifier, they tend to fall back on the general classifier with the broadest semantic coverage. Li (Li, 2017) points out that «ge»carries an independent meaning and has no special restrictions on nouns. It therefore serves as a safe choice for learners. Zhang (Zhang, 2026) further summarizes its core semantic features as (+ wholeness) and (+ independence). This fact explains the wide acceptance of «ge», but also leads to errors of overgeneralization.

In view of such complexity, the Feature Attachment Model proposed by Mou (Mou, 2022) provides a comprehensive explanatory framework. The model holds that learners first establish the functional concept of classifiers. As they encounter more nominal-classifier combinations, they gradually extract features of nouns and attach these features to relevant classifiers. They conduct continuous verification in language practice and eventually form an individual classifier system in their mental lexicon.

Learners' errors in the use of «tiao», «gen» and «zhi» largely stem from the fact that these classifiers belong to prototype categories. Their semantic boundaries have a certain degree of flexibility. Learners need massive input to gradually approach the categorization methods of native speakers.

Based on the above findings, classifier teaching should go beyond simple training in the memorization of collocations and help learners develop abilities on different levels.

At the conceptual level, teachers should help learners understand core semantic categories such as form and function behind classifiers, and guide them to recognize differences in conceptual organization between their native language and Chinese (Rui, 2024).

Huojaahmat (Zhang, 2026) points out that current classifier teaching pays insufficient attention to semantics, grammar and pragmatics. As a result, students only maintain a superficial cognition of classifiers.

Li (Li, 2023) advocates the integration of classifiers into real contexts through discourse teaching, so that students can experience the usage norms of classifiers in authentic language materials.

At the knowledge level, teachers should guide learners to accumulate common collocations and achieve gradual internalization. They should also help learners distinguish different learning strategies for prototype classifiers and classifiers with clear definitions. At the pragmatic level, teachers should cultivate learners' awareness of flexible classifier selection according to context and help them understand the connection between classifier choice and communicative context, communicative purpose and rhetorical effect.

Only with mutual support from multiple levels can learners truly bridge the cognitive gap from grammatical categories to image-based categories.

This research also has certain limitations. First, the sample only includes learners with English as their native language. Whether the findings can be generalized to learners of other native language backgrounds requires further verification. Zhang (Zhang, 2026) points out that learners with unstable classifier use in their native language, such as Korean learners, and learners with no classifier system in their native language differ in error types. Future research may include participants from diverse language backgrounds for comparison. Second, this research examines learner performance at a single point in time and does not track the development of their conceptual system. Follow-up studies may observe the dynamic process of conceptual reconstruction among learners from elementary to advanced levels. As one learner commented: «Mastery of Chinese classifiers requires an understanding of the logic of image association behind classifiers, rather than simple memorization of collocations». This statement reveals the true nature of classifier learning: real mastery comes from the comprehension and integration of the conceptual world of Chinese.

References

1. Bickerton D. Language and species. Chicago: University of Chicago Press, 1990. 297 p.
2. Cooper R. Quantification and Syntactic Theory. Dordrecht: D. Reidel, 1983. X, 220 p.

3. Liu J. Cognitive, linguistic, and socio-cultural perspectives on classifier usage: A diachronic and synchronic semantic study of the classifier (zhī) in Modern Mandarin // Asian Languages and Linguistics. 2024. Vol. 5. № 2. pp. 310-336.
4. Zhang D., Zhang Y., Wu Y., Zhang H. Processing of classifier-noun agreement by Chinese as a second language learners: Evidence from ERPs // Acta Psychologica. 2026. Vol. 269. Article 107526.
5. Lardiere D. Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition // Second language research. 2009. Vol. 25. № 2. pp. 173-227.
6. Li J. A study of classifiers in the pre-Qin and Han dynasties. Beijing: China Social Sciences Press, 2017.
7. Rui J., Hong J.-F. A Comparative study of the general classifier gè and its near-synonyms in modern chinese – taking gè, zhǒng, and jiàn as examples. Chinese lexical semantics. CLSW 2023. Eds. M. Dong, J.-F. Hong, J. Lin, P. Jin. Lecture notes in computer science. Vol. 14514. Singapore: Springer, 2024. pp. 60-73.
8. Montague R. The proper treatment of quantification in ordinary English. Approaches to natural language. Eds. by K.J.J. Hintikka, J.M.E. Moravcsik, P. Suppes. Dordrecht: Reidel, 1973. pp. 221-242.
9. Mou L. A Study on the Processing and Teaching of Individual Classifiers by Chinese L2 Learners // Journal of North China Electric Power University (Social Sciences Edition). 2022. Vol. 3. № 1. pp. 102-108.
10. Mufwene S.S. Language as technology: some questions that evolutionary linguistics should address. In search of universal grammar: from Old Norse to Zoque. Ed. by T. Lohndal. Amsterdam: John Benjamins, 2013. pp. 327-358.
11. Mufwene S.S. The evolution of language as technology: the cultural dimension. Beyond the meme: development and structure in cultural evolution. Eds. by A.C. Love, W.C. Wimsatt. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2019. pp. 365-394.
12. Myles F. The development of theories of second language acquisition // Language teaching. 2010. Vol. 43. № 3. pp. 320-332.
13. Zhang J. A cognitive linguistics approach to teaching Chinese classifiers: a case analysis for classifier tiao // International Journal of Chinese Language Teaching. 2024. Vol. 5. № 3. pp. 58-72.
14. Li L., Sun Xu. A study of the distribution of measure-word grammar points in the Chinese proficiency grading standards for international Chinese language education: based on appendix a (normative): graded grammar syllabus // Modern Language and Literature. 2023. № 2. pp. 80-86.
15. Sorace A., Filiaci F. Anaphora resolution in near-native speakers of Italian // Second language research. 2006. Vol. 22. № 3. pp. 339-368.
16. Tang M. A comparative study of the classifiers «tiao» and «gen» // Journal of Wuhan University of Technology (Social Science Edition). 2007. № 4. pp. 562-564.
17. Chen Y.-H. Degrees as kinds: The case of Mandarin sortal classifiers // Natural Language & Linguistic Theory. 2025. Vol. 43. № 1. pp. 197-222.
18. Yu Y. A cognitive study and error analysis of classifiers «tiao» and «gen» in teaching Chinese as a foreign language. Journal of Taishan University. 2019. Vol. 41. № 5. pp. 139-144.
19. Zhang T. A study on the acquisition errors of the Chinese classifier «ge» by Chinese learners: master's thesis, 2022.
20. Zhang J. A cognitive linguistics approach to teaching Chinese classifiers: a case analysis for classifier tiao // International Journal of Chinese Language Teaching. Zhang 2024. Vol. 5. № 3. pp. 58-72.
21. Zong S., Zhao D. Basic semantic characteristics of the classifier «dao» and its differences from «tiao» and «gen» // Journal of Guangxi Normal University (Philosophy and Social Sciences Edition). 2015. Vol. 51. № 2. pp. 77-82.

Эмпирическое исследование обучения усвоению китайских счетных слов с позиции концептуального переноса

Ибо Гао
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
dkriser7@gmail.com
ORCID 0009-0005-4027-9987

Поступила в редакцию 02.04.2026
Принята 20.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 811.581
DOI 10.25726/z5235-9108-9138-d
EDN IUIEEK
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В данном исследовании с позиции концептуального переноса анализируются специфические когнитивные барьеры, с которыми сталкиваются изучающие китайский как второй язык при освоении счетных слов. Исследование показало, что ошибки обучающихся не носят случайного характера. У студентов с одинаковым родным языком ошибки при выборе счетных слов, как правило, сосредоточены в определенных семантических категориях, например, при обозначении продолговатых или плоских предметов, причем направление ошибок отличается высокой предсказуемостью. Это свидетельствует о глубинном влиянии родной концептуальной системы на способ категоризации в китайском языке. На основе данного результата в исследовании применена прямая методика концептуального сопоставления китайского языка с родным языком обучающихся, которая помогает им осознать и понять различия в концептуальной классификации двух языков. Результаты эксперимента показывают, что данный подход к обучению, основанный на концептуальном познании, не только повышает точность употребления счетных слов, но и способствует формированию более устойчивой картины мышления на китайском языке с более долговременным учебным эффектом. В исследовании предварительно разработан учебный процесс, включающий этапы «осознания концептуальных различий», «когнитивной реконструкции» и «контекстуализированного применения». Это представляет практическое руководство для перехода обучения китайскому языку от простой тренировки языковых форм к формированию мышления на целевом языке.

Ключевые слова

концептуальный перенос; усвоение счетных слов; китайский как второй язык; методическое вмешательство; эмпирическое исследование

Список литературы

1. Bickerton D. Language and species. Chicago: University of Chicago Press, 1990. 297 p.
2. Cooper R. Quantification and Syntactic Theory. Dordrecht: D. Reidel, 1983. X, 220 p.
3. Liu J. Cognitive, linguistic, and socio-cultural perspectives on classifier usage: A diachronic and synchronic semantic study of the classifier (zhī) in Modern Mandarin // Asian Languages and Linguistics. 2024. Vol. 5. № 2. pp. 310-336.

4. Zhang D., Zhang Y., Wu Y., Zhang H. Processing of classifier-noun agreement by Chinese as a second language learners: Evidence from ERPs // Acta Psychologica. 2026. Vol. 269. Article 107526.
5. Lardiere D. Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition // Second language research. 2009. Vol. 25. № 2. pp. 173-227.
6. Li J. A study of classifiers in the pre-Qin and Han dynasties. Beijing: China Social Sciences Press, 2017.
7. Rui J., Hong J.-F. A Comparative study of the general classifier gè and its near-synonyms in modern chinese – taking gè, zhǒng, and jiàn as examples. Chinese lexical semantics. CLSW 2023. Eds. M. Dong, J.-F. Hong, J. Lin, P. Jin. Lecture notes in computer science. Vol. 14514. Singapore: Springer, 2024. pp. 60-73.
8. Montague R. The proper treatment of quantification in ordinary English. Approaches to natural language. Eds. by K.J.J. Hintikka, J.M.E. Moravcsik, P. Suppes. Dordrecht: Reidel, 1973. pp. 221-242.
9. Mou L. A Study on the Processing and Teaching of Individual Classifiers by Chinese L2 Learners // Journal of North China Electric Power University (Social Sciences Edition). 2022. Vol. 3. № 1. pp. 102-108.
10. Mufwene S.S. Language as technology: some questions that evolutionary linguistics should address. In search of universal grammar: from Old Norse to Zoque. Ed. by T. Lohndal. Amsterdam: John Benjamins, 2013. pp. 327-358.
11. Mufwene S.S. The evolution of language as technology: the cultural dimension. Beyond the meme: development and structure in cultural evolution. Eds. by A.C. Love, W.C. Wimsatt. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2019. pp. 365-394.
12. Myles F. The development of theories of second language acquisition // Language teaching. 2010. Vol. 43. № 3. pp. 320-332.
13. Zhang J. A cognitive linguistics approach to teaching Chinese classifiers: a case analysis for classifier tiao // International Journal of Chinese Language Teaching. 2024. Vol. 5. № 3. pp. 58-72.
14. Li L., Sun Xu. A study of the distribution of measure-word grammar points in the Chinese proficiency grading standards for international Chinese language education: based on appendix a (normative): graded grammar syllabus // Modern Language and Literature. 2023. № 2. pp. 80-86.
15. Sorace A., Filiaci F. Anaphora resolution in near-native speakers of Italian // Second language research. 2006. Vol. 22. № 3. pp. 339-368.
16. Tang M. A comparative study of the classifiers «tiao» and «gen» // Journal of Wuhan University of Technology (Social Science Edition). 2007. № 4. pp. 562-564.
17. Chen Y.-H. Degrees as kinds: The case of Mandarin sortal classifiers // Natural Language & Linguistic Theory. 2025. Vol. 43. № 1. pp. 197-222.
18. Yu Y. A cognitive study and error analysis of classifiers «tiao» and «gen» in teaching Chinese as a foreign language. Journal of Taishan University. 2019. Vol. 41. № 5. pp. 139-144.
19. Zhang T. A study on the acquisition errors of the Chinese classifier «ge» by Chinese learners: master's thesis, 2022.
20. Zhang J. A cognitive linguistics approach to teaching Chinese classifiers: a case analysis for classifier tiao // International Journal of Chinese Language Teaching. Zhang 2024. Vol. 5. № 3. pp. 58-72.
21. Zong S., Zhao D. Basic semantic characteristics of the classifier «dao» and its differences from «tiao» and «gen» // Journal of Guangxi Normal University (Philosophy and Social Sciences Edition). 2015. Vol. 51. № 2. pp. 77-82.

Профессиональная идентичность и академическое выгорание студентов языковых специальностей: на примере направления «японский язык» в одном из китайских университетов

Цзяо Янь
Специалист-эксперт
Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
1505664281@qq.com
ORCID 0000e0000e0000e0000

Поступила в редакцию 06.04.2026
Принята 18.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 378.147
DOI 10.25726/l8109-0929-1265-u
EDN NLPBRB
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Данное исследование посвящено студентам японского отделения одного из китайских университетов. На основе анкетирования и количественного анализа данных изучается состояние профессиональной идентичности и академического выгорания студентов, а также взаимосвязь между этими двумя конструктами. Результаты показывают, что уровень профессиональной идентичности студентов японского отделения находится в пределах среднего. Наиболее слабым измерением оказывается идентичность соответствия, что отражает широко распространённое среди студентов сомнение в соответствии выбранной специальности их личностному развитию – структурный разрыв, который можно охарактеризовать как «высокая осознанность при низком ощущении соответствия». Уровень академического выгорания несколько превышает средний, при этом наиболее выраженным измерением является ненадлежащее учебное поведение. Связь между профессиональной идентичностью и академическим выгоранием носит характер сложного «эффекта обоюдоострого меча»: профессиональная идентичность способствует снижению эмоционального истощения, однако одновременно сопряжена с повышенным риском снижения ощущения достижений. Фактор «соответствия специальности личности» выступает ключевым детерминантом воспринимаемой учебной ценности. Кроме того, способ добровольного выбора специальности оказывает значимое модерирующее воздействие на оба конструкта: студенты, самостоятельно выбравшие специальность, испытывают более высокие ожидания и давление. На основании полученных результатов в статье сформулированы рекомендации на трёх уровнях – студенческом, педагогическом и институциональном — с целью укрепления профессиональной идентичности и снижения академического выгорания студентов японского отделения.

Ключевые слова

студенты японского отделения; профессиональная идентичность; академическое выгорание; соответствие специальности личности; иноязычное образование; самоэффективность.

Введение

В условиях углубляющейся глобализации сотрудничество и обмен между Китаем и Японией в сферах экономики, культуры и технологий становятся всё более интенсивными. Эта тенденция

повышает спрос на специалистов, владеющих японским языком, и одновременно предъявляет более высокие требования к подготовке выпускников в данной области. В ответ на эти изменения Китай уделяет всё больше внимания высшему образованию и реализует ряд мер, направленных на поддержку иноязычного образования. Эти меры создали благоприятные условия для развития иностранных языков, включая японский, и способствовали дальнейшему расширению программ японского языка на уровне университетов.

Тем не менее программы японского языка продолжают сталкиваться с рядом трудностей в условиях глобализации и возрастающей диверсификации выбора студентами академических специальностей. В процессе выбора направления японский язык часто не является первым вариантом для многих студентов, а некоторые поступают на программу в результате перераспределения, а не на основании первоначального предпочтения. Данная ситуация связана главным образом с двумя обстоятельствами. Во-первых, по сравнению с некоторыми более популярными специальностями японский язык нередко воспринимается как сложный предмет для изучения. Язык существенно отличается от родного языкового фона большинства обучающихся, поэтому успешное обучение обычно требует как языковых способностей, так и длительных усилий.

С другой стороны, нестабильность рынка труда оказывает выраженное влияние на студентов японского отделения. Быстрое развитие искусственного интеллекта и интеллектуальных инструментов перевода вытеснило значительное количество базовых переводческих должностей, существенно ослабив традиционные конкурентные преимущества выпускников японского направления на рынке занятости. В то же время традиционные области трудоустройства специалистов по японскому языку, такие как внешняя торговля и туризм, становятся всё более конкурентными и насыщенными, вследствие чего общие перспективы занятости этих выпускников остаются неопределёнными.

Эти факторы не только влияют на готовность студентов изначально выбирать данную специальность, но и могут оказывать глубокое воздействие на их учебный опыт после зачисления. В частности, чувство профессиональной идентичности студентов может ослабляться, тогда как риск академического выгорания, вероятно, возрастает. Следовательно, взаимосвязь между профессиональной идентичностью и академическим выгоранием становится важнейшей переменной, влияющей как на качество подготовки специалистов по японскому языку, так и на индивидуальные результаты студентов. Соответственно, настоящее исследование рассматривает бакалавров японского отделения одного из китайских университетов, уделяя внимание текущему состоянию и корреляциям профессиональной идентичности и академического выгорания.

Профессиональная идентичность и академическое выгорание являются ключевыми темами образовательной психологии, а их теоретическое развитие и эмпирические связи рассматривались с разных точек зрения. Академическая традиция исследования профессиональной идентичности восходит к теории социальной идентичности. Ш. Вэй (Вэй, 2008), опираясь на социально-когнитивный подход, утверждала, что профессиональная идентичность предполагает интернализацию культурных ценностей профессиональной группы и выражается в постепенной интеграции Я-концепции и профессиональных характеристик. Развивая эту позицию, Д. Ван (Ван, 2008) предложил интегрированную когнитивно-аффективно-поведенческую модель и предположил, что профессиональную идентичность можно рассматривать как позитивный психологический контракт, формируемый посредством углублённого освоения профессии. В международных исследованиях чаще используется рамка профессиональной идентичности: Хеннинг (Хеннинг, 2001) описывал её как интерсубъективный баланс между индивидом и профессиональным духом, тогда как Патерсон с соавторами (Патерсон, 2002) дополнительно утверждали, что профессиональная идентичность представляет собой продолжающийся процесс профессионального самосогласования, то есть межкультурный диалог, обеспечивающий теоретическое дополнение для понимания динамической природы профессиональной идентичности.

Теоретическое осмысление академического выгорания включает несколько парадигм. В отечественных китайских исследованиях Чж. Чжан (Чжан, 1989) впервые предложил модель «стресс – совладание», определив академическое выгорание как трехмерный синдром, включающий эмоциональное истощение, деперсонализацию и снижение чувства достижений, вызванный

дисбалансом между академическим давлением и психологическими ресурсами. Ж. Лянь и соавторы (Лянь, 2005) разработали локализованную измерительную рамку, включающую эмоциональное истощение, ненадлежащее поведение и низкое чувство личных достижений. Эта трёхмерная структура, обладающая объяснительной силой как для психологических процессов, так и для поведенческих проявлений, таких как прокрастинация и трудности концентрации, стала стандартной парадигмой в китайских эмпирических исследованиях. В международной перспективе теория профессионального выгорания Фройденбергера (Фройденбергер, 1974), адаптированная к образовательной среде Пайнсом (Пайнс, 2011), привела к объяснительной модели, сосредоточенной на сохранении ресурсов и дисбалансе требований. Эта модель, в частности, показала, что университетские студенты демонстрируют значительно более высокие уровни академического выгорания по сравнению с профессиональным выгоранием, что затем было подтверждено межкультурным исследованием Шауфели (Шауфели, 2002).

Механизмы связи между профессиональной идентичностью и академическим выгоранием подтверждены в междисциплинарных эмпирических исследованиях. Продольное исследование Ци Бинчуня (Ци, 2010) среди студентов университетов западного Китая показало, что измерение «предпочтение» профессиональной идентичности значимо предсказывает как эмоциональное, так и поведенческое выгорание, тогда как измерение «соответствие» объясняет 31,6% дисперсии развивающегося выгорания. Ю. Гао (Гао, 2015) с использованием моделирования структурными уравнениями подтвердил медиирующую роль профессиональной приверженности, при этом общая модель объяснила 35,8% дисперсии академического выгорания. В международных исследованиях Се, Юй и Цзинь (Се, 2019) выявили значимую отрицательную корреляцию между академической адаптивностью и выгоранием у студентов-медиков; эта отрицательная связь была расширена Бранко Слисаром (Слисар, 2015) в исследовании французско-язычных учащихся средней школы, подтвердившем, что такие триггеры выгорания, как академическое давление и конфликт ценностей, первоначально выделенные в профессиональной среде, также присутствуют в образовательном контексте.

Существующий массив отечественных и международных исследований сосредоточен преимущественно на медицине и STEM-направлениях. Работы, специально рассматривающие взаимосвязь между профессиональной идентичностью и академическим выгоранием студентов менее распространённых иностранных языков, таких как японский, остаются заметно редкими. Настоящее исследование фокусируется на студентах японского отделения с целью изучить текущее состояние профессиональной идентичности этой группы и специфические закономерности её связи с академическим выгоранием, тем самым расширяя эмпирическую базу в данной области и создавая основу для повышения качества подготовки специалистов по японскому языку в приграничных регионах Китая.

Материалы и методы исследования

В данном исследовании использовались две анкеты: анкета профессиональной идентичности студентов японского отделения и шкала академического выгорания студентов японского отделения.

Анкета профессиональной идентичности студентов японского отделения была адаптирована на основе анкеты профессиональной идентичности студентов колледжей, разработанной П. Цинь (Цинь, 2009). Она состоит из 23 пунктов, объединённых в четыре измерения: когнитивная идентичность, аффективная идентичность, поведенческая идентичность и идентичность соответствия. Пункты оцениваются по 5ебалльной шкале Лайкерта, где более высокие значения указывают на большую выраженность каждого измерения. Внутренняя согласованность в настоящем исследовании составила Cronbach's α = 0,956, что свидетельствует о высокой надёжности и соответствует требованиям к применению анкеты.

Шкала академического выгорания студентов японского отделения была адаптирована на основе шкалы академического выгорания студентов колледжей, составленной Лянь Жун и коллегами (2005). Она состоит из 20 пунктов, объединённых в три измерения: эмоциональное истощение, ненадлежащее

поведение и низкое чувство достижений. Пункты оцениваются по 5ебалльной шкале Лайкерта, где более высокие значения указывают на большую выраженность. Внутренняя согласованность в настоящем исследовании составила Cronbach's α = 0,725, что соответствует требованиям к применению анкеты.

Данные были собраны среди бакалавров японского отделения, обучающихся в Школе иностранных языков одного из китайских университетов. Всего было распространено 148 анкет, из которых 137 признаны действительными, что обеспечило эффективную долю ответов 76%. В выборку вошли 48 студентов первого курса, 30 студентов второго курса, 34 студента третьего курса и 25 студентов четвёртого курса. По гендерному распределению 70,80% респондентов составляли женщины и 29,20% мужчины. Что касается способа выбора специальности, 40,15% студентов добровольно выбрали японское направление, 13,87% выбрали его на основании рекомендаций родителей или других лиц, а 45,99% были зачислены на специальность через систему университетского перераспределения.

Статистический анализ проводился с использованием SPSSAU и SPSS 29, применялись описательная статистика, дисперсионный анализ, корреляционный анализ и регрессионный анализ. Значения шкал варьировались от 1 до 5, при этом теоретическая середина 3 использовалась в качестве критерия: значения ниже 3 классифицировались как низкий уровень, значения от 3 до 4 – как средний, а значения от 4 до 5 – как высокий.

Результаты и обсуждение

Как показано в таблице 1, общий средний показатель профессиональной идентичности среди студентов японского отделения составил M = 3,195 > 3, что указывает на средний уровень профессиональной идентичности. При рассмотрении четырёх измерений средние значения распределились следующим образом: когнитивная идентичность (M = 3,512), поведенческая идентичность (M = 3,257), аффективная идентичность (M = 3,129) и идентичность соответствия (M = 2,838). Хотя студенты демонстрируют относительно высокую когнитивную вовлечённость в специальность, их аффективная включённость, поведенческая приверженность и ощущение соответствия личности и специальности отстают. Показатель идентичности соответствия оказался единственным измерением ниже теоретической середины 3, отражая широкую недостаточность воспринимаемого соответствия между специальностью и личностным развитием студентов, то есть структурный разрыв, характеризуемый как «высокая когнитивность, низкое соответствие».

Однофакторный дисперсионный анализ был проведён для изучения влияния способа выбора специальности на все четыре измерения профессиональной идентичности. Результаты показали, что способ выбора не приводит к значимым различиям в поведенческой и когнитивной идентичности ($p > 0.05$). Однако значимые различия были обнаружены для идентичности соответствия ($F = 6,919$, $p = 0.001$) и аффективной идентичности ($F = 7,917$, $p = 0.001$). В частности, группа добровольного выбора получила наиболее высокие показатели как по идентичности соответствия (M = 3,2), так и по аффективной идентичности (M = 3,49), тогда как группа перераспределения показала самые низкие значения (M = 2,54 и M = 2,81 соответственно). Эти результаты указывают, что степень автономности студентов при выборе специальности оказывает важное влияние на их последующую эмоциональную связь со специальностью и воспринимаемое соответствие личности и направления подготовки.

Как показано в таблице 1, общий средний показатель академического выгорания среди студентов японского отделения составил M = 3,027 > 3, что немного превышает средний уровень. Три измерения получили следующие значения: ненадлежащее поведение (M = 3,075), эмоциональное истощение (M = 3,031) и низкое чувство достижений (M = 2,974). Наиболее высокий показатель ненадлежащего поведения указывает, что у студентов уже проявляются относительно очевидные признаки поведенческого отстранения в обучении, такие как трудности концентрации и недостаточная учебная вовлечённость. Наименьшее значение низкого чувства достижений в сочетании с относительно высоким стандартным отклонением (SD = 0,820) показывает, что переживание недостаточности достижений менее универсально, но сильно различается между отдельными студентами. Анализ ответов на уровне пунктов показывает, что выгорание в изучении японского языка проявляется главным образом на поведенческом уровне, характеризуясь явным поведенческим отстранением.

Однофакторный дисперсионный анализ был проведён для изучения влияния способа выбора специальности на все три измерения выгорания. Результаты показали, что способ выбора не приводит к значимым различиям в эмоциональном истощении ($p > 0.05$). Однако значимые различия были обнаружены для ненадлежащего поведения ($F = 4,050$, $p = 0.020$) и низкого чувства достижений ($F = 7,784$, $p = 0.001$). По ненадлежащему поведению группа перераспределения получила самый низкий показатель ($M = 2,94$), ниже как группы добровольного выбора ($M = 3,19$), так и группы выбора по совету родителей или других лиц ($M = 3,19$), что указывает на наименьшую выраженность поведенческого отстранения у студентов, поступивших через перераспределение. По низкому чувству достижений группа добровольного выбора получила самый высокий показатель ($M = 3,29$), а группа перераспределения – самый низкий ($M = 2,73$), что показывает: студенты, активно выбравшие японское направление, испытывают наибольший дефицит воспринимаемых достижений, тогда как поступившие через перераспределение сообщают о наименьших трудностях такого рода.

Таблица 1. Описательная статистика и корреляционная матрица измерений профессиональной идентичности и академического выгорания (n = 137)

Показатель	M	SD	Когнитивная идентичность	Аффективная идентичность	Поведенческая идентичность	Идентичность соответствия	Проф. идентичность	Эмоц. истощение	Ненадл. поведение	Низкие достижения	Акад. выгорание
Когнитивная идентичность	3,512	0,771	1								
Аффективная идентичность	3,129	0,977	0.552**	1							
Поведенческая идентичность	3,257	0,865	0.447**	0.759**	1						
Идентичность соответствия	2,838	1,01	0.423**	0.804**	0.739**	1					
Проф. идентичность	3,195	0,786	0.675**	0.948**	0.876**	0.873**	1				
Эмоц. истощение	3,031	0,76	e0.223**	e0.418**	e0.372**	e0.338**	e0.410**	1			
Ненадл. поведение	3,075	0,529	0.073	0.162	e0.029	0.238**	0.130	0.416**	1		
Низкие достижения	2,974	0,82	0.350**	0.750**	0.689**	0.867**	0.790**	e0.328**	0.253**	1	

Акад. выгорание	3,027	0,435	0.069	0.192*	0.119	0.342**	0.208*	0.665**	0.799**	0.430**	1

Примечание: * – $p < 0.05$; ** – $p < 0.01$.

Для дальнейшего изучения взаимосвязи между профессиональной идентичностью и академическим выгоранием был проведён корреляционный анализ Пирсона между четырьмя измерениями профессиональной идентичности (когнитивным, аффективным, поведенческим и соответствия) и тремя измерениями академического выгорания (эмоциональным истощением, ненадлежащим поведением и низким чувством достижений). Результаты представлены в таблице 1. Анализ выявил сложную структуру связей, включающую как значимые отрицательные, так и значимые положительные корреляции.

Все четыре измерения профессиональной идентичности значимо и отрицательно коррелировали с эмоциональным истощением ($p < 0.01$). Наиболее сильная корреляция наблюдалась у аффективной идентичности ($r = e0.418$), затем у поведенческой идентичности ($r = e0.372$), идентичности соответствия ($r = e0.338$) и когнитивной идентичности ($r = e0.223$). Эти результаты указывают, что чем сильнее студенты идентифицируют себя с японским направлением, особенно на аффективном уровне, тем меньше эмоционального истощения они испытывают. Иными словами, высокий уровень профессиональной идентичности служит важным психологическим ресурсом, смягчающим эмоциональное выгорание в процессе обучения.

Примечательно, что все четыре измерения профессиональной идентичности также значимо и положительно коррелировали с низким чувством достижений ($p < 0.01$), причём размеры эффектов были относительно высокими. Идентичность соответствия показала наибольшую корреляцию ($r = 0.867$), затем следовали аффективная идентичность ($r = 0.750$), поведенческая идентичность ($r = 0.689$) и когнитивная идентичность ($r = 0.350$). Студенты с высокой профессиональной идентичностью склонны иметь повышенные ценностные ожидания и сильную эмоциональную вовлечённость в специальность. Однако при столкновении с трудностями овладения языком, однообразием учебных курсов или неопределённостью карьерных перспектив разрыв между идеалами и реальным учебным опытом может превращаться в чувство личной недостаточности, порождая переживания низких достижений. Кроме того, тот факт, что идентичность соответствия – самое низко оцениваемое измерение ($M = 2,838$) – демонстрирует наиболее сильную корреляцию с низким чувством достижений, указывает: студенты со слабым ощущением соответствия между специальностью и собой изначально имеют более низкие академические ожидания, ориентируя обучение скорее на внешне заданные цели, такие как выполнение заданий или сдача экзаменов, и поэтому испытывают меньше сомнений в себе при несоответствии личным стандартам.

Что касается измерения ненадлежащего поведения, только идентичность соответствия показала значимую положительную корреляцию ($r = 0.238$, $p < 0.01$), тогда как когнитивная, аффективная и поведенческая идентичность не имели значимых связей ($p > 0.05$). Это свидетельствует, что общий уровень профессиональной идентификации студентов слабо связан с поведенческим отстранением, а ненадлежащее поведение, вероятно, в большей степени определяется другими факторами.

В совокупности взаимосвязь между профессиональной идентичностью и академическим выгоранием проявляет «эффект обоюдоострого меча». С одной стороны, высокая профессиональная идентичность, особенно аффективная, эффективно снижает эмоциональное истощение студентов. С другой стороны, высокая профессиональная идентичность, особенно идентичность соответствия и аффективная идентичность, может одновременно быть связана с более интенсивными переживаниями сниженных достижений. Эта сложная закономерность показывает, что студенты, сильно идентифицирующие себя со специальностью, также могут страдать от чувства недостаточной самоценности, возникающего из разрыва между их высокими ожиданиями и вложениями и фактическими учебными результатами. То, что идентичность соответствия, являясь самым низким по среднему значению измерением, демонстрирует наиболее сильную связь с низким чувством достижений,

дополнительно подчёркивает тревогу студентов относительно соответствия личности и специальности как ключевой фактор качества их учебного опыта.

На основе описательной статистики и корреляционного анализа, представленных выше, сложные ассоциативные закономерности между профессиональной идентичностью и академическим выгоранием можно понять через два взаимодополняющих пути: внутренние психологические механизмы и внешние средовые факторы.

Корреляционный анализ показывает, что аффективная идентичность имеет наиболее сильную отрицательную корреляцию с эмоциональным истощением ($r = -0.418$), но одновременно сильную положительную корреляцию с низким чувством достижений ($r = 0.750$). Это внешне парадоксальное наблюдение, вероятно, связано с типом мотивации и ценностными ожиданиями студентов. Студенты с высокой аффективной идентичностью обычно сохраняют сильный внутренний интерес к изучению японского языка, и эта позитивная эмоциональная ориентация помогает снижать эмоциональное истощение в процессе обучения. Однако высокая аффективная идентичность также сопровождается повышенными ценностными ожиданиями: студенты надеются получить от обучения не только языковые навыки, но и культурное понимание, подтверждение идентичности и карьерные перспективы. Когда реальный учебный опыт не соответствует этим высоким ожиданиям, например при более медленном, чем ожидалось, прогрессе в овладении языком, студенты могут переживать несоразмерность усилий и результатов, что усиливает чувство низких достижений. Напротив, студенты с более низкой аффективной идентичностью имеют сравнительно умеренные ожидания в отношении специальности и менее склонны переживать нарушение самоценности изеза разрыва между ожиданиями и реальностью.

Описательный анализ показывает, что измерение низкого чувства достижений имеет наименьшее среднее значение ($M = 2{,}974$), но наибольшее стандартное отклонение ($SD = 0{,}820$), отражая значительные индивидуальные различия в оценке студентами своих учебных результатов. Корреляционный анализ дополнительно показывает, что идентичность соответствия имеет наиболее сильную связь с низким чувством достижений ($r = 0.867$), указывая на центральную роль суждения студентов о том, подходит ли им специальность, в формировании самоэффективности. Когда студенты воспринимают несоответствие между специальностью и личным развитием, они склонны приписывать учебные трудности устойчивым внутренним причинам, таким как «эта специальность мне не подходит» или «у меня нет языковых способностей», и такие атрибуции прямо угрожают самоэффективности и ведут к снижению чувства достижений. Напротив, студенты с более высокой идентичностью соответствия чаще приписывают трудности изменяемым факторам, таким как недостаточные усилия или неэффективные методы, тем самым сохраняя чувство собственной ценности. Низкое среднее значение идентичности соответствия ($M = 2{,}838$) означает, что большинство студентов воспринимают «несоответствие специальности и себя», что составляет важный психологический корень низкого чувства достижений, наблюдаемого в данной выборке.

Корреляционный анализ показывает, что поведенческая идентичность значимо и положительно коррелирует с низким чувством достижений ($r = 0.689$, $p < 0.01$) и одновременно значимо и отрицательно коррелирует с эмоциональным истощением ($r = -0.372$, $p < 0.01$). Это означает, что студенты, вкладывающие больше поведенческих усилий, переживают более позитивные эмоциональные состояния, но парадоксальным образом также сообщают о больших трудностях с воспринимаемыми достижениями. Студенты с высокой поведенческой идентичностью обычно уделяют больше времени учёбе и демонстрируют более высокий уровень участия на занятиях и внеаудиторной вовлечённости; такое активное поведение помогает снижать негативные эмоции и эмоциональное истощение. Однако качество и эффективность учебных усилий в равной степени зависят от использования соответствующих учебных стратегий.

Результаты ANOVA показывают, что способ выбора специальности оказывает значимое влияние на измерение низкого чувства достижений ($F = 7{,}784$, $p = 0.001$). Студенты, добровольно выбравшие японское направление, получили наиболее высокий показатель по этому измерению ($M = 3{,}29$), тогда как поступившие через перераспределение – самый низкий ($M = 2{,}73$). Это различие раскрывает глубокое влияние способа поступления на внутренний психологический опыт студентов. Студенты, сделавшие

самостоятельный выбор, часто имеют сильный интерес и высокие ожидания относительно изучения японского языка; повышенная идентичность, сформированная этим «активным выбором», создаёт психологическое давление необходимости преуспеть, и когда результаты обучения не достигают ожиданий, их чувство самоценности легче пошатывается. Студенты, поступившие через перераспределение, напротив, имеют более низкую первоначальную идентификацию и более скромные ожидания результатов, поэтому переживают менее интенсивное снижение чувства достижений при неудовлетворительной учебной успеваемости. Этот результат показывает, что часть положительной корреляции между профессиональной идентичностью и низким чувством достижений возникает из повышенных психологических ожиданий, которые студенты добровольного выбора приносят с собой при поступлении.

Тот факт, что идентичность соответствия имеет как самое низкое среднее значение (M = 2,838), так и наиболее сильную корреляцию с низким чувством достижений (r = 0.867), указывает на ключевую роль проектирования учебной программы в формировании воспринимаемого соответствия личности и специальности. Если содержание курсов чрезмерно подчёркивает грамматическое обучение и подготовку к тестам в ущерб связям с практическими контекстами применения, такими как профессиональное общение на японском языке или межкультурная коммуникация, студентам может быть трудно воспринимать утилитарную ценность обучения, что вызывает сомнения в релевантности изучаемого материала и тем самым подрывает идентичность соответствия.

Описательные данные показывают, что показатели аффективной идентичности находятся на среднем уровне (M = 3,129), тогда как показатели идентичности соответствия заметно ниже (M = 2,838). Студенты сохраняют некоторую эмоциональную связь со специальностью, но распространённый дефицит идентичности соответствия отражает широкие сомнения в том, насколько специальность согласуется с их личным развитием. Если преподаватели сосредоточены только на передаче знаний и пренебрегают своевременной обратной связью и позитивным подкреплением учебных достижений студентов, умеренная аффективная идентичность может не преобразоваться эффективно в ощущение «я могу хорошо с этим справиться». В то же время самый высокий показатель измерения ненадлежащего поведения (M = 3,075) сигнализирует о распространённом поведенческом отстранении, которое может быть связано с недостаточным взаимодействием в аудитории и такими учебными дизайнами, которые не создают значимого опыта достижений. Когда студенты не получают позитивного учебного опыта, низкое чувство достижений сохраняется даже у тех, кто сравнительно высоко оценивает своих преподавателей.

Заключение

В настоящем исследовании профессиональная идентичность и академическое выгорание бакалавров японского отделения одного из китайских университетов были изучены с помощью анкетирования и количественного анализа данных, что позволило сформулировать пять основных выводов.

Во-первых, студенты японского отделения демонстрируют средний общий уровень профессиональной идентичности, при этом идентичность соответствия является самым слабым измерением. Общий средний показатель составил M = 3,195. Среди четырёх измерений значения расположились от высокого к низкому следующим образом: когнитивная идентичность (3,512), поведенческая идентичность (3,257), аффективная идентичность (3,129) и идентичность соответствия (2,838). Идентичность соответствия оказалась единственным измерением ниже теоретической середины, отражая распространённое ощущение недостаточного согласования между специальностью и личностным развитием студентов и формируя структурный разрыв «высокая когнитивность, низкое соответствие».

Во-вторых, академическое выгорание студентов японского отделения немного превышает средний уровень, а наиболее выраженным измерением является ненадлежащее поведение. Общий средний показатель составил M = 3,027. Значения измерений распределились следующим образом: ненадлежащее поведение (3,075), эмоциональное истощение (3,031) и низкое чувство достижений

(2,974). Наиболее высокий показатель ненадлежащего поведения указывает на достаточно отчётливые признаки поведенческого отстранения в учебной деятельности студентов.

В-третьих, взаимосвязь между профессиональной идентичностью и академическим выгоранием проявляет сложный «эффект обоюдоострого меча». С одной стороны, все четыре измерения профессиональной идентичности значимо и отрицательно коррелируют с эмоциональным истощением ($p < 0.01$), причем аффективная идентичность показывает самый высокий коэффициент ($r = -0.418$), указывая, что высокая идентификация помогает ослаблять негативные эмоции. С другой стороны, все четыре измерения значимо и положительно коррелируют с низким чувством достижений ($p < 0.01$), при этом идентичность соответствия демонстрирует самый высокий коэффициент ($r = 0.867$), показывая, что высокая идентификация одновременно сопровождается более интенсивными переживаниями сниженных достижений. То, что идентичность соответствия, будучи самым низким по среднему значению измерением, имеет наиболее сильную корреляцию с низким чувством достижений, подчёркивает: соответствие личности и специальности является критическим детерминантом воспринимаемой студентами учебной ценности.

На основе этих выводов исследование предлагает рекомендации на трёх уровнях. На уровне студентов обучающимся следует сосредоточиться на оптимизации учебных стратегий и развитии самоэффективности посредством постановки поэтапных целей, регулярной самооценки и переосмысления причин трудностей от фиксированных факторов способностей к изменяемым факторам методов. Студентам, добровольно выбравшим специальность и сталкивающимся с повышенными ожиданиями, следует практиковать регулирование ожиданий, чтобы избежать сомнений в себе, вызванных разрывом между идеалами и реальностью.

На уровне преподавателей важно преобразовывать аффективную идентификацию студентов в подлинный интерес к дисциплине и уверенность в собственных способностях, например через включение заданий, ориентированных на деятельность, демонстрацию достижений, индивидуальное поощрение, своевременную обратную связь и создание интерактивной атмосферы на занятиях, уменьшающей поведенческое отстранение.

На институциональном уровне университетам следует усиливать интеграцию теории и практики в учебных программах, включая содержание, связанное с реальными потребностями студентов, например профессиональный японский для рабочих ситуаций и обучение межкультурной коммуникации, чтобы помочь студентам воспринимать практическую ценность обучения. В процессе набора и ориентации по специальности учреждения должны помогать будущим студентам формировать точные ожидания относительно японского направления, смягчать негативное психологическое воздействие поступления через перераспределение и обеспечивать необходимую психологическую поддержку и управление ожиданиями для студентов, сделавших самостоятельный выбор.

Список литературы

1. Ван Д. Теоретический обзор понятий, связанных с идентичностью по специальности (направлению подготовки) // Xueyuan. 2008. № 2. С. 32-38.
2. Вэй Ш. Исследование профессиональной идентичности учителя: докторская диссертация. Чунцин: Юго-Западный университет, 2008.
3. Гао Юй. Исследование взаимосвязей профессиональной идентичности, учебного выгорания и профессиональной приверженности студентов. Чэнду: Сычуаньский педагогический университет, 2015.
4. Лянь Ж., Ян Л., У Л. Взаимосвязь профессиональной приверженности и академического выгорания студентов вузов и разработка шкалы // Acta Psychologica Sinica. 2005. Т. 37. № 5. С. 632-636.
5. Ци Б. Эмпирическое исследование профессиональной идентичности студентов вузов западного Китая: дис. … магистра педагогики. Чунцин: Чунцинский университет, 2010.
6. Цинь П. Особенности профессиональной идентичности студентов вузов и связанные исследования: магистерская диссертация. Чунцин: Юго-Западный университет, 2009.

7. Чжан Чж. Корреляционное исследование локуса контроля, социальной поддержки и академического выгорания студентов вузов: магистерская диссертация. Чжанхуа: Национальный педагогический университет Чжанхуа, 1989. 109 с.
8. Paterson M., Higgs J., Wilcox S., Villeneuve M. Clinical reasoning and self-directed learning: Key dimensions in professional education and professional socialisation // Focus on Health Professional Education. 2002. Vol. 4. № 2. pp. 5-21.
9. Salling O.H. Professional identity as learning processes in life histories // Journal of Workplace Learning. 2001. Vol. 13. № 7-8. pp. 290-298.
10. Freudenberger H. J. Staff burn-out // Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30. № 1. pp. 159-165.
11. Xie Y.J., Cao D.P., Sun T., Yang L.B. The Effects of Academic Adaptability on Academic Burnout, Immersion in Learning, and Academic Performance among Chinese Medical Students: A Cross-Sectional Study // BMC Medical Education. 2019. Vol. 19. Article 211.

Professional identity and academic burnout among foreign language students: a case study of Japanese major at a Chinese university

Jiao Yan
Specialist-expert
Xinjiang Normal University
Urumqi, China
1505664281@qq.com
ORCID 0000e0000e0000e0000

Received 18.03.2026
Accepted 06.05.2026
Published 15.06.2026

UDC 378.147
DOI 10.25726/l8109-0929-1265-u
EDN NLPBRB
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 takes Chinese university students majoring in Japanese as its research population and investigates their levels of professional identity and academic burnout, together with the association between these two variables, on the basis of questionnaire data and quantitative analysis. The findings show that, on the whole, students of Japanese exhibit a moderate degree of professional identity. Across its four dimensions, suitability identity scores the lowest, suggesting that many students remain uncertain about whether their major is truly compatible with their individual interests, abilities, and longereterm development. This points to a structural pattern that may be described as «high recognition but low suitability». Academic burnout is found to be slightly above the moderate level, with inappropriate academic behavior emerging as the most salient dimension. The relationship between professional identity and academic burnout exhibits a complex «doubleeedged sword» effect: while professional identity helps reduce emotional exhaustion, it is simultaneously associated with a heightened risk of diminished sense of achievement. The «personemajor fit» factor emerged as a key determinant of students' perceived learning value. Furthermore, the mode of voluntary major selection exerts a significant moderating effect on both professional identity and academic burnout: students who actively chose their major face higher expectations and pressures. Based on these findings, this study proposes targeted

recommendations at the student, teacher, and institutional levels, with the aim of enhancing professional identity and alleviating academic burnout among Japanese major students.

Keywords

Japanese major students; professional identity; academic burnout; personemajor fit; foreign language education; selfeefficacy.

References

1. Wang D. A theoretical review of concepts related to academic major identity // Xueyuan. 2008. № 2. pp. 32-38.
2. Wei S. A study of teachers' professional identity: doctoral dissertation. Chongqing: Southwest University, 2008.
3. Gao Y. A study of the relationships between university students' professional identity, academic burnout and professional commitment. Chengdu: Sichuan Normal University, 2015.
4. Lian R., Yang L., Wu L. The relationship between university students' professional commitment and academic burnout and the development of a scale // Acta Psychologica Sinica. 2005. Vol. 37. № 5. pp. 632-636.
5. Qi B. An empirical study of university students' professional identity in western China: master's thesis in education. Chongqing: Chongqing University, 2010.
6. Qin P. Characteristics of university students' professional identity and related research: master's thesis. Chongqing: Southwest University, 2009.
7. Zhang Z. A correlational study of university students' locus of control, social support and academic burnout: master's thesis. Changhua: National Changhua University of Education, 1989. 109 pp.
8. Paterson M., Higgs J., Wilcox S., Villeneuve M. Clinical reasoning and self-directed learning: Key dimensions in professional education and professional socialisation // Focus on Health Professional Education. 2002. Vol. 4. № 2. pp. 5-21.
9. Salling O.H. Professional identity as learning processes in life histories // Journal of Workplace Learning. 2001. Vol. 13. № 7-8. pp. 290-298.
10. Freudenberger H. J. Staff burn-out // Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30. № 1. pp. 159-165.
11. Xie Y.J., Cao D.P., Sun T., Yang L.B. The Effects of academic adaptability on academic burnout, immersion in learning and academic performance among Chinese medical students: a cross-sectional study // BMC Medical Education. 2019. Vol. 19. Article 211.

Интерпретация русского камерно-вокального репертуара китайскими студентами: педагогические стратегии и трудности

Синьюэ Ван
Специалист-эксперт
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
992697904@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.04.2026
Принята 26.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 78.4
DOI 10.25726/t4939-1333-7004-u
EDN NVSPEC
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Русский камерно-вокальный репертуар, представляющий собой уникальный синтез поэтического слова, мелодического богатства и глубокой эмоциональной выразительности в произведениях Глинки, Чайковского, Рахманинова, Римского-Корсакова, Мусоргского, Свиридова, Прокофьева и Шостаковича, создает для китайских студентов значительные интерпретационные вызовы, коренящиеся в фундаментальных различиях фонетических систем, интонационных моделей, эстетических идеалов звукоизвлечения и культурных контекстов двух традиций. Анализ интерпретационной практики раскрывает устойчивую иерархию трудностей, где стилистическая адекватность и фонетическая корректность неизменно отстают от качества звуковедения, владения динамикой и агогикой, с закономерным, хотя и нелинейным прогрессом показателей при переходе от начальных к продвинутым ступеням подготовки: наиболее распространенными ошибками выступают замена мягких согласных твердыми, искажение гласного [ы], отсутствие редукции безударных гласных, неверная артикуляция [р] и нарушение интонационного контура фразы под влиянием тональной природы китайского языка, что существенно снижает художественную целостность и эмоциональную убедительность исполнения, особенно в контексте интимной камерной интонации русского романса. Выявленный феномен фонетического торможения иллюстрирует когнитивную динамику освоения, при которой интенсивная концентрация на произношении временно ослабляет естественность эмоционального высказывания с последующей реинтеграцией параметров на более высоком уровне интегративного исполнительского мышления, что подтверждается сближением оценок фонетической корректности и эмоциональной убедительности по мере накопления опыта. Среди педагогических стратегий максимальную результативность демонстрирует комбинированный подход, интегрирующий предварительную речевую работу с текстом, параллельное освоение вербального и музыкального материала, слуховой анализ эталонных записей, культурологическое погружение в русскую поэзию и исторический контекст, а также взаимодействие с русскоязычным концертмейстером-наставником, обеспечивающий синергетический эффект с приростом экспертных показателей до 1,94 балла за учебный год, существенно превосходящий вклад отдельных методик и способствующий сбалансированному развитию всех компонентов интерпретации. Дифференцированная оценка сложности репертуара выявляет оптимальную последовательность освоения: романсы раннего романтизма с их кантиленностью и прозрачностью фактуры служат естественной точкой входа, тогда как вокальные миниатюры Мусоргского, лирика

Прокофьева и Шостаковича, отличающиеся максимальной фонетической, интерпретационной и семантической многоплановостью, требуют сформированной лингвокультурной компетенции. Полученные наблюдения подчеркивают, что основные барьеры лежат в лингвокультурной сфере, а не в вокальной технике, и преодоление межкультурной дистанции достижимо через системное многоканальное педагогическое воздействие, обеспечивающее взаимное обогащение русских и китайских музыкальных традиций и выход на уровень интерпретации, сопоставимый с носителями языка, что определяет высокую релевантность материала для развития адаптированных методик в сфере международного музыкального образования.

Ключевые слова

камерно-вокальный репертуар, интерпретационные вызовы, фонетическое торможение, педагогические стратегии, лингвокультурная компетенция.

Введение

Русский камерно-вокальный репертуар занимает особое место в мировой музыкальной культуре, представляя собой уникальный синтез поэтического слова, мелодического богатства и глубокой эмоциональной выразительности. Романсы М.И. Глинки, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, Н.А. Римского-Корсакова и других композиторов русской школы требуют от исполнителя не только высокого уровня вокальной техники, но и понимания культурного контекста, в котором эти произведения были созданы (Чубуков, 2018). Для китайских студентов, обучающихся вокальному искусству в российских и китайских консерваториях, освоение этого пласта репертуара сопряжено с целым комплексом трудностей, которые выходят далеко за пределы собственно музыкального исполнительства. Фонетическая система русского языка, интонационные модели русской речи, специфика взаимодействия слова и музыки в русском романсе – все эти аспекты создают многослойную проблему, решение которой невозможно без целенаправленной педагогической работы (Вэй, 2016). Между тем число китайских студентов, стремящихся овладеть русской камерно-вокальной традицией, неуклонно растет, что обусловлено как расширением культурных контактов между Россией и Китаем, так и признанием русского романса неотъемлемой частью профессиональной подготовки вокалиста.

Обращение к русскому камерно-вокальному репертуару в контексте музыкального образования китайских студентов имеет длительную историю, восходящую к середине XX века, когда советские педагоги-вокалисты работали в Шанхайской и Пекинской консерваториях и закладывали основы методической традиции преподавания русской вокальной музыки в Китае (Хань, 2025). Однако прерывание этих контактов в 1960-1970-е годы и последующее возобновление академических обменов в реформенную эпоху привели к определенному разрыву в передаче педагогического опыта. Современные китайские студенты нередко приступают к изучению русского романса, не имея достаточной языковой базы и не владея культурологическими знаниями, необходимыми для адекватной интерпретации произведений. Это обстоятельство ставит перед педагогами задачу выработки специфических стратегий обучения, учитывающих межкультурную дистанцию между русской и китайской музыкальными традициями.

Сложность интерпретации русского камерно-вокального репертуара китайскими исполнителями определяется несколькими взаимосвязанными факторами. Прежде всего, русский язык принадлежит к иной фонетической системе, нежели китайский: артикуляционный аппарат китайских студентов не подготовлен к произнесению ряда русских согласных и гласных, а тональная природа китайского языка вступает в противоречие с интонационными закономерностями русской речи и русского пения (Сунь, 2024). Помимо фонетических трудностей, существенную роль играют различия в эстетических представлениях о звукоизвлечении: китайская вокальная школа, при всем разнообразии ее направлений, исторически ориентировалась на несколько иные тембровые идеалы и способы подачи звука, чем русская. Наконец, понимание поэтического текста романса предполагает не просто знание языка, а проникновение в образный строй русской поэзии, что для носителя иной культурной традиции представляет серьезный вызов. Русский романс, в отличие от оперной арии, не допускает

отстраненного, чисто вокально-технического подхода – он требует интимной, камерной интонации, предполагающей глубокое переживание каждого слова (Григорьева, 2015).

В педагогической науке проблема межкультурного взаимодействия в музыкальном образовании получила определенное освещение, однако конкретные вопросы освоения русского камерно-вокального репертуара студентами из Китая остаются недостаточно разработанными. Существующие исследования, как правило, фокусируются либо на общих аспектах обучения иностранных студентов в российских музыкальных вузах, либо на сравнительном анализе русской и китайской вокальных школ в целом. Вместе с тем специфика камерно-вокального жанра, где слово и музыка находятся в неразрывном единстве, требует особого педагогического подхода, который не может быть сведен к стандартным методикам преподавания вокала иностранным студентам. Настоящая работа направлена на выявление основных трудностей, с которыми сталкиваются китайские студенты при интерпретации русского романса, и на определение педагогических стратегий, способствующих преодолению этих трудностей.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу данного исследования составил комплексный подход, объединяющий элементы сравнительно-педагогического анализа, музыковедческого анализа исполнительской практики и обобщения педагогического опыта. Эмпирической базой послужили результаты наблюдений за учебным процессом в классах камерного пения двух российских консерваторий и одного китайского музыкального вуза в период с 2019 по 2024 год (Лян, 2006). В ходе исследования были проанализированы занятия с участием 47 китайских студентов, обучающихся по специальности «Сольное пение» и «Камерное пение», находящихся на различных ступенях подготовки – от бакалавриата до аспирантуры. Возрастной диапазон обучающихся составил от 19 до 32 лет, при этом уровень владения русским языком варьировался от начального до продвинутого.

Для получения данных использовались методы педагогического наблюдения, аудиозаписи и последующего экспертного анализа исполнений, а также полуструктурированного интервьюирования как самих студентов, так и их педагогов по вокалу. Экспертная оценка исполнений осуществлялась группой из пяти специалистов – преподавателей камерного пения со стажем работы не менее пятнадцати лет. Оценка проводилась по специально разработанной шкале, включавшей параметры фонетической корректности, интонационной выразительности, стилистической адекватности и эмоциональной убедительности интерпретации. Всего было проанализировано 183 аудиозаписи исполнений русских романсов, охватывающих произведения четырнадцати композиторов – от Глинки до Свиридова. Теоретической базой исследования послужили 87 научных источников, включающих монографии и статьи по вокальной педагогике, музыковедению, сравнительной фонетике русского и китайского языков, а также по проблемам межкультурной коммуникации в образовании.

Математическая обработка данных осуществлялась с применением методов описательной статистики и корреляционного анализа. Для определения статистической значимости различий между группами использовался непараметрический критерий Манна-Уитни, а для оценки согласованности экспертных суждений – коэффициент конкордации Кендалла. Качественный анализ интервью проводился методом тематического кодирования с последующей категоризацией выявленных проблем и стратегий. Репертуарный список, использованный в исследовании, был составлен на основании программных требований российских консерваторий к камерно-вокальному классу с учетом произведений, наиболее часто включаемых в учебный репертуар китайских студентов.

Результаты и обсуждение

Освоение русского камерно-вокального репертуара китайскими студентами представляет собой сложный педагогический процесс, в котором переплетаются языковые, музыкальные и культурологические компоненты. Анализ собранных данных позволяет утверждать, что характер и степень выраженности трудностей существенно зависят от этапа обучения, индивидуального музыкального опыта студента и применяемых педагогических стратегий. Первоначальное обращение к

русскому романсу, как правило, сопровождается выраженным фонетическим дискомфортом, который у значительной части студентов проявляется в искажении гласных, неверной артикуляции согласных кластеров и нарушении ритмико-интонационной структуры фразы (Иконникова, 2015). Важно отметить, что эти трудности не являются исключительно языковыми – они непосредственно влияют на музыкальную сторону исполнения, поскольку в русском романсе вокальная линия органически вырастает из речевой интонации.

Экспертная оценка исполнений выявила неоднородность результатов по различным параметрам интерпретации. Наиболее проблемной областью оказалась фонетическая корректность, в то время как музыкально-технические аспекты – точность интонирования, ритмическая организация, владение динамикой – в целом находились на более высоком уровне. Это объясняется тем, что китайские студенты, поступающие в консерватории, как правило, обладают хорошей музыкальной подготовкой, но не располагают достаточным опытом работы с русскоязычным текстом в контексте пения (Цуй, 2023). Распределение экспертных оценок по основным параметрам интерпретации позволяет получить количественную картину выявленных трудностей (табл. 1).

Таблица 1. Средние экспертные оценки интерпретации русского камерно-вокального репертуара китайскими студентами по основным параметрам (шкала от 1 до 10 баллов, n = 47)

Параметр интерпретации	Бакалавриат (n = 23)	Магистратура (n = 17)	Аспирантура (n = 7)
Фонетическая корректность	3,74	5,82	7,13
Интонационная выразительность	4,91	6,47	7,86
Стилистическая адекватность	3,28	5,19	6,94
Эмоциональная убедительность	4,56	6,03	7,51
Владение динамикой и агогикой	5,83	6,91	8,24
Качество звуковедения	6,12	7,14	8,37
Взаимодействие с концертмейстером	4,37	5,68	7,42

Распределение оценок демонстрирует закономерный рост показателей от бакалавриата к аспирантуре, однако темп этого роста неоднороден для разных параметров. Качество звуковедения, получившее наивысшие оценки во всех трех группах, обнаруживает наименьшую амплитуду прироста – разница между бакалавриатом и аспирантурой составляет 2,25 балла, что свидетельствует об относительно высоком исходном уровне вокально-технической подготовки. Напротив, стилистическая адекватность демонстрирует наибольший разброс между ступенями обучения: разница в 3,66 балла между бакалавриатом и аспирантурой указывает на то, что понимание стилистических особенностей русского романса формируется медленно и требует длительного погружения в культурный контекст (Толстухина, 2004).

Соотношение фонетической корректности и эмоциональной убедительности заслуживает особого внимания. На уровне бакалавриата разрыв между этими показателями составляет 0,82 балла в пользу эмоциональной убедительности, что позволяет предположить наличие у студентов интуитивного эмоционального отклика на музыку романса, который, однако, не подкреплен адекватным фонетическим воплощением. К аспирантуре этот разрыв сокращается до 0,38 балла, что отражает постепенное сближение языкового и эмоционального компонентов интерпретации. Параметр взаимодействия с концертмейстером, начинающийся с низких значений в бакалавриате (4,37), показывает существенный

рост к аспирантуре (7,42) – прирост в 3,05 балла объясняется тем, что камерно-ансамблевое мышление формируется по мере накопления исполнительского опыта и углубления понимания специфики жанра.

Владение динамикой и агогикой устойчиво занимает вторую позицию после качества звуковедения на всех ступенях обучения, при этом разница между двумя этими показателями остается относительно стабильной – 0,29, 0,23 и 0,13 балла соответственно. Сужение этого зазора к аспирантуре свидетельствует о формировании более целостного исполнительского мышления, в котором техническое мастерство звуковедения все теснее интегрируется с выразительным использованием динамических и агогических средств.

Особый интерес представляет анализ конкретных фонетических трудностей, выявленных в ходе исследования. Русский язык содержит ряд фонем, не имеющих аналогов в китайском языке, и именно эти фонемы становятся источником наиболее устойчивых ошибок. Артикуляция мягких согласных, редукция безударных гласных, произношение звука [ы], различение твердого и мягкого [л] – все эти аспекты требуют специальной и длительной тренировки. При этом в контексте пения фонетические трудности приобретают дополнительное измерение: вокалист должен сохранять правильную артикуляцию в условиях протяженных гласных, широких интервалов и различных регистров, что предъявляет к артикуляционному аппарату совершенно иные требования, нежели обычная речь.

Анализ наиболее частотных фонетических ошибок, зафиксированных при экспертном прослушивании записей, позволяет выделить приоритетные направления коррекционной работы. Данные о распространенности различных типов ошибок систематизированы с учетом их влияния на общее впечатление от интерпретации (табл. 2).

Таблица 2. Частотность основных типов фонетических ошибок в исполнении русских романсов китайскими студентами (% от общего числа прослушанных записей, n = 183)

Тип фонетической ошибки	Частотность, %	Степень влияния на интерпретацию (1–5)
Замена мягких согласных твердыми	87,4	4,2
Искажение гласного [ы]	82,5	3,8
Отсутствие редукции безударных гласных	76,0	3,4
Неверная артикуляция звука [р]	71,6	2,9
Замена [л] на [n] или [l]	63,9	3,1
Искажение шипящих [ш], [щ], [ж]	58,5	2,7
Ошибки в произношении аффрикат [ц], [ч]	44,3	2,3
Неверное ударение в словах	39,9	4,6
Нарушение интонационного контура фразы	53,8	4,4

Наиболее распространенной ошибкой является замена мягких согласных твердыми, встречающаяся в 87,4% записей. Это объясняется отсутствием в фонологической системе китайского языка оппозиции по твердости-мягкости, которая является одной из базовых для русской фонетики. Высокая степень влияния данной ошибки на интерпретацию (4,2 из 5) связана с тем, что мягкость согласных в русском романсе часто несет выразительную функцию – она создает ощущение нежности, лиричности, интимности высказывания, столь характерное для камерного жанра (Чубуков, 2018).

Искажение гласного [ы], занимающее второе место по частотности (82,5%), оценивается экспертами несколько ниже по степени влияния (3,8), поскольку этот звук встречается реже, чем мягкие согласные, и его искажение затрагивает меньший объем текста. Вместе с тем в ряде романсов данная ошибка оказывается критически значимой – например, в произведениях, где ключевые в смысловом отношении слова содержат этот гласный. Примечательно, что неверное ударение в словах, при

относительно невысокой частотности (39,9%), получило максимальную экспертную оценку по степени влияния на интерпретацию – 4,6 балла. Это объясняется тем, что ошибочное ударение не только искажает фонетический облик слова, но и нарушает ритмическую структуру музыкальной фразы, поскольку в русском романсе ритмика вокальной партии, как правило, согласована с метрической организацией поэтического текста.

Нарушение интонационного контура фразы, выявленное в 53,8% записей, также получило высокую экспертную оценку влияния (4,4). Данная ошибка носит системный характер и связана с интерференцией тональной системы китайского языка: студенты непроизвольно переносят привычные тональные модели на русский текст, что приводит к неестественному звучанию фраз и утрате их коммуникативного смысла. Отношение между частотностью ошибок в произношении аффрикат (44,3%) и относительно низкой степенью их влияния на интерпретацию (2,3) указывает на периферийный характер этого типа трудностей – они менее заметны для слушателя и в меньшей степени нарушают целостность художественного высказывания.

Педагогические стратегии преодоления выявленных трудностей представляют собой один из центральных вопросов настоящего исследования. На основании интервью с педагогами и анализа применяемых методик удалось выделить несколько основных подходов к работе с китайскими студентами над русским камерно-вокальным репертуаром. Эти подходы различаются по своей направленности, интенсивности и эффективности, что позволяет судить о наиболее перспективных путях организации учебного процесса.

Интервью с педагогами показали, что наиболее распространенной стратегией является сочетание фонетической работы с музыкально-аналитическим разбором произведения, когда студент осваивает текст романса параллельно с изучением его музыкальной структуры и образного содержания. Часть педагогов предпочитает начинать работу с чтения поэтического текста без музыки, добиваясь приемлемого уровня произношения до обращения к пению (Лян, 2006). Другие, напротив, считают, что музыкальный контекст облегчает запоминание фонетических паттернов и способствует более органичному усвоению артикуляционных навыков. Сводные данные об эффективности различных педагогических стратегий, оцененной по динамике экспертных показателей за учебный год, представлены далее (табл. 3).

Таблица 3. Эффективность различных педагогических стратегий работы над русским камерно-вокальным репертуаром с китайскими студентами (средний прирост экспертной оценки за учебный год, баллы)

Педагогическая стратегия	Фонетическая корректность	Стилистическая адекватность	Эмоциональная убедительность	Общий средний прирост
Предварительная речевая работа с текстом	+1,87	+0,93	+0,71	+1,17
Параллельное освоение текста и музыки	+1,24	+1,36	+1,48	+1,36
Слуховой анализ эталонных записей	+0,96	+1,52	+1,61	+1,36
Культурологическое погружение (лекции, чтение)	+0,43	+1,74	+1,39	+1,19
Работа с русскоязычным концертмейстером-наставником	+1,51	+1,28	+1,17	+1,32

Комбинированная стратегия (все элементы)	+2,14	+1,89	+1,78	+1,94

Данные обнаруживают ряд закономерностей, существенных для построения оптимальной педагогической модели. Предварительная речевая работа с текстом дает наибольший прирост фонетической корректности (+1,87 балла), но заметно уступает другим стратегиям по влиянию на стилистическую адекватность (+0,93) и особенно на эмоциональную убедительность (+0,71). Этот дисбаланс свидетельствует о том, что изолированная фонетическая тренировка, при всей ее необходимости, не способна обеспечить целостную интерпретацию романса – она формирует технический навык произношения, но не затрагивает глубинных пластов художественного высказывания (Вэй, Осеннева, 2016).

Параллельное освоение текста и музыки демонстрирует более сбалансированный профиль: умеренный прирост фонетической корректности (+1,24) сочетается с высокими показателями по стилистической адекватности (+1,36) и эмоциональной убедительности (+1,48), что дает общий средний прирост 1,36 балла. Интересно, что слуховой анализ эталонных записей показывает идентичный общий средний прирост (1,36), но с иным распределением: максимальный эффект приходится на эмоциональную убедительность (+1,61) и стилистическую адекватность (+1,52), при относительно скромном влиянии на фонетику (+0,96). Это объясняется тем, что прослушивание записей выдающихся русских камерных певцов формирует у студентов слуховой образ правильной интерпретации, но не дает инструментов для его практической реализации на уровне артикуляции.

Культурологическое погружение, включающее лекции по русской литературе и культуре, чтение русской поэзии, знакомство с историческим контекстом создания произведений, оказывает максимальное влияние на стилистическую адекватность (+1,74), но минимально затрагивает фонетическую сторону (+0,43). Общий средний прирост при этой стратегии (1,19) ниже, чем при параллельном освоении или слуховом анализе, что, однако, не умаляет ее значимости – без культурологической составляющей интерпретация русского романса остается поверхностной даже при безупречной фонетике. Работа с русскоязычным концертмейстером-наставником занимает промежуточное положение по всем параметрам, обеспечивая общий прирост в 1,32 балла. Особенно ценным представляется ее вклад в развитие фонетической корректности (+1,51), что объясняется постоянной обратной связью в реальном времени: концертмейстер, являющийся носителем русского языка, способен мгновенно корректировать произношение в ходе совместной работы.

Наиболее показательны результаты комбинированной стратегии, объединяющей все перечисленные элементы: прирост по всем параметрам существенно превышает показатели каждой отдельной стратегии. Общий средний прирост в 1,94 балла на 42,6 % выше лучшего результата среди отдельных стратегий (1,36), что указывает на синергетический эффект комплексного подхода. Прирост фонетической корректности при комбинированной стратегии (+2,14) на 14,4 % превышает лучший единичный показатель (+1,87 при предварительной речевой работе), а прирост стилистической адекватности (+1,89) – на 8,6 % выше показателя культурологического погружения (+1,74).

Помимо общих педагогических стратегий, существенную роль играет выбор репертуара для различных этапов обучения. Анализ программ, используемых педагогами, работающими с китайскими студентами, показал, что репертуарная политика существенно различается и нередко отражает индивидуальный педагогический опыт преподавателя, а не системный подход, основанный на учете специфических трудностей данной категории обучающихся. Между тем выбор произведений для начального, промежуточного и продвинутого этапов работы над русским романсом имеет принципиальное значение, поскольку от него зависит мотивация студента и скорость формирования необходимых навыков.

Наблюдения за учебным процессом позволяют сделать вывод о том, что степень сложности русского романса для китайского студента определяется не столько музыкально-техническими параметрами, сколько взаимоотношением текста и музыки, плотностью вербальной информации и

характером просодической организации вокальной партии (Иконникова, 2015). Романсы с преобладанием распевности, с широкими мелодическими фразами и относительно медленным темпом речевого потока оказываются более доступными на начальном этапе, нежели произведения с речитативными элементами, быстрой сменой слогов и сложной ритмической организацией текста. Данные об уровне сложности различных стилистических групп русского камерно-вокального репертуара для китайских студентов, полученные методом экспертного ранжирования, систематизированы в сводном виде (табл. 4).

Таблица 4. Экспертная оценка уровня сложности различных стилистических групп русского камерно-вокального репертуара для китайских студентов (шкала от 1 до 10, где 10 – максимальная сложность)

Стилистическая группа	Фонетическая сложность	Музыкально-техническая сложность	Интерпретационная сложность	Средний балл
Романсы раннего русского романтизма (Глинка, Алябьев, Варламов)	5,31	4,87	5,62	5,27
Романсы Чайковского	6,48	5,93	7,14	6,52
Романсы Римского-Корсакова	5,94	6,21	6,73	6,29
Романсы Рахманинова	6,83	7,46	7,89	7,39
Вокальные миниатюры Мусоргского	8,27	5,68	8,51	7,49
Романсы и песни Свиридова	7,61	5,42	8,17	7,07
Вокальная лирика Прокофьева и Шостаковича	7,93	7,84	8,36	8,04

Анализ представленных данных выявляет неоднородность факторов сложности для различных стилистических групп. Романсы раннего русского романтизма предсказуемо получили наименьший средний балл (5,27), что делает их естественной отправной точкой для начала работы с китайскими студентами. Кантиленный характер мелодики Глинки, прозрачность фактуры, относительная простота поэтических текстов – все это снижает барьер вхождения в русскую камерно-вокальную традицию. Вместе с тем интерпретационная сложность даже этой группы (5,62) превышает музыкально-техническую (4,87) и фонетическую (5,31), что подтверждает тезис о примате художественно-смыслового измерения над техническим в камерно-вокальном жанре (Хань, 2025).

Вокальные миниатюры Мусоргского, несмотря на относительно невысокую музыкально-техническую сложность (5,68), получили один из самых высоких средних баллов (7,49) за счет максимальной среди всех групп фонетической сложности (8,27) и интерпретационной сложности (8,51). Речитативный стиль Мусоргского, его стремление к точному воспроизведению речевой интонации, многочисленные просодические нюансы – все это создает для китайского студента исключительно сложную задачу, требующую не только владения русской фонетикой, но и глубокого понимания коммуникативных функций русской речи. Любопытно сравнить профиль сложности Мусоргского с профилем Рахманинова: при сопоставимых средних баллах (7,49 и 7,39 соответственно) их структура

принципиально различается – у Рахманинова музыкально-техническая сложность (7,46) значительно выше, чем у Мусоргского (5,68), тогда как фонетическая сложность, напротив, ниже (6,83 против 8,27).

Вокальная лирика Прокофьева и Шостаковича представляет наибольшую совокупную трудность для китайских студентов (8,04) – все три компонента сложности находятся на высоком уровне, при этом интерпретационная сложность достигает максимального значения среди всех групп (8,36). Это обусловлено не только музыкальной новизной языка этих композиторов, но и спецификой их работы с поэтическим текстом – ироническая дистанция, гротеск, семантическая многослойность, характерные для ряда произведений данных авторов, требуют от исполнителя культурной компетенции, формирование которой у иностранного студента занимает годы (Григорьева, Киреева, 2015).

Романсы Свиридова, занимающие четвертую позицию по сложности (7,07), отличаются высокой интерпретационной сложностью (8,17) при относительно умеренной музыкально-технической (5,42). Свиридовское обращение к русскому фольклору, к «почвенной» образности и к специфически русским просодическим моделям делает его произведения особенно трудными для студентов, не имеющих опыта погружения в русскую народную культуру. Расхождение между фонетической (7,61) и музыкально-технической (5,42) сложностью составляет 2,19 балла – это наибольший разрыв среди всех стилистических групп, подчеркивающий языковую природу трудностей при работе с наследием Свиридова.

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о динамике преодоления трудностей в процессе систематических занятий. В ходе исследования было зафиксировано, что скорость освоения различных компонентов интерпретации подчиняется нелинейной логике: начальный прогресс в фонетической области может сопровождаться временным снижением музыкальной выразительности, связанным с перераспределением когнитивных ресурсов студента. Этот феномен, обозначенный одним из опрошенных педагогов как «фонетическое торможение», проявляется в том, что студент, сосредоточенный на правильном произношении, утрачивает естественность музыкального высказывания – его исполнение становится механистичным, лишенным живого дыхания. Преодоление этого этапа требует терпения и особой педагогической тактики, направленной на постепенную автоматизацию артикуляционных навыков.

Динамические показатели освоения фонетических навыков в процессе работы над русским камерно-вокальным репертуаром были отслежены на протяжении четырех семестров у группы студентов бакалавриата (табл. 5).

Таблица 5. Динамика экспертных оценок фонетической корректности и эмоциональной убедительности интерпретации у китайских студентов бакалавриата в процессе обучения (шкала от 1 до 10, n = 23)

Период обучения	Фонетическая корректность	Эмоциональная убедительность	Разница между показателями
Начало 1-го семестра	3,74	4,56	–0,82
Конец 1-го семестра	4,93	4,28	+0,65
Конец 2-го семестра	5,61	5,34	+0,27
Конец 3-го семестра	6,18	6,47	–0,29
Конец 4-го семестра	6,82	7,13	–0,31

Динамика показателей подтверждает гипотезу о нелинейном характере прогресса. В начале обучения эмоциональная убедительность превышает фонетическую корректность на 0,82 балла – студенты интуитивно откликаются на эмоциональный строй музыки, но не способны адекватно передать его средствами русского языка. К концу первого семестра фонетическая корректность вырастает на 1,19 балла, в то время как эмоциональная убедительность снижается на 0,28 балла, и соотношение между ними инвертируется – фонетика оказывается выше на 0,65 балла. Именно этот момент соответствует описанному феномену «фонетического торможения»: когнитивные ресурсы студента перераспределяются в пользу контроля произношения за счет снижения эмоциональной свободы исполнения.

Ко второму семестру разрыв между показателями сокращается до 0,27 балла, оба параметра демонстрируют рост, а к третьему семестру происходит повторная инверсия: эмоциональная убедительность (6,47) вновь превышает фонетическую корректность (6,18) на 0,29 балла. Этот момент можно рассматривать как качественный перелом – студент начинает интегрировать усвоенные фонетические навыки в единое художественное высказывание, что позволяет эмоциональному компоненту вновь выйти на первый план, но уже на более высоком уровне. К концу четвертого семестра оба показателя достигают значений, близких к уровню магистратуры, а разница стабилизируется на отметке -0,31 балла, что близко к показателю третьего семестра.

Общий прирост фонетической корректности за два года обучения составляет 3,08 балла, а эмоциональной убедительности – 2,57 балла. Разница в 0,51 балла указывает на то, что фонетический компонент поддается целенаправленной коррекции в большей степени, чем эмоциональный, который зависит от факторов, менее подвластных прямому педагогическому воздействию – жизненного опыта, культурной сензитивности, индивидуальных психологических особенностей. Тем не менее общая траектория развития обоих параметров является восходящей, а их постепенное сближение подтверждает продуктивность комплексного педагогического подхода.

Полученные в ходе исследования данные позволяют сформулировать несколько существенных наблюдений о природе трудностей и механизмах их преодоления при работе китайских студентов над русским камерно-вокальным репертуаром. Выявленная иерархия параметров интерпретации – от наиболее проблемной стилистической адекватности до относительно благополучного качества звуковедения – указывает на то, что основные барьеры лежат не в области вокальной техники, а в сфере языка и культуры. Высокий уровень музыкально-технической подготовки, который демонстрируют китайские студенты, поступающие в консерватории, является необходимым, но недостаточным условием для полноценной интерпретации русского романса. Решающее значение приобретает способность проникнуть в семантику русского слова, ощутить его звуковую красоту, уловить тонкие связи между поэтическим образом и музыкальным воплощением.

Синергетический эффект комбинированной педагогической стратегии, продемонстрировавшей общий прирост в 1,94 балла – существенно превышающий показатели любой отдельной методики, – свидетельствует о том, что интерпретация русского камерно-вокального репертуара требует многоканального педагогического воздействия. Ни одна отдельно взятая методика не способна охватить все многообразие задач, стоящих перед китайским студентом, – необходимо одновременное развитие фонетических навыков, музыкально-аналитического мышления, культурологической компетенции и ансамблевого взаимодействия. Выявленный феномен «фонетического торможения» и последующей реинтеграции эмоционального компонента на более высоком уровне указывает на наличие определенных закономерностей когнитивного развития, учет которых позволяет педагогу более осознанно выстраивать стратегию работы и не тревожиться в те моменты, когда видимый прогресс одних параметров сопровождается временным снижением других.

Заключение

Камерно-вокальное наследие русских композиторов остается одним из наиболее требовательных к исполнителю пластов мирового репертуара, и обращение к нему студентов из Китая неизбежно сопряжено с трудностями, корни которых уходят в глубинные различия между двумя языковыми и культурными системами. Полученные количественные данные убедительно демонстрируют, что основные препятствия на пути к полноценной интерпретации русского романса сосредоточены не в технико-вокальной, а в лингвокультурной плоскости: стилистическая адекватность и фонетическая корректность неизменно уступают показателям звуковедения и владения динамикой на всех ступенях обучения. Разрыв между этими группами параметров, составляющий в бакалавриате от 2,38 до 2,84 балла и сокращающийся к аспирантуре до 1,19-1,43 балла, характеризует траекторию развития, которая сама по себе является обнадеживающей – межкультурная дистанция преодолима, однако это преодоление требует значительного времени и системной педагогической работы.

Зафиксированная в ходе исследования динамика соотношения фонетической корректности и эмоциональной убедительности позволяет выделить характерные фазы освоения русского камерно-вокального репертуара китайскими студентами. Первая фаза характеризуется превалированием интуитивного эмоционального отклика при слабой фонетической базе. Вторая фаза – период интенсивной фонетической работы, сопровождающийся временным снижением эмоциональной свободы. Третья фаза – постепенная реинтеграция эмоционального компонента на новом, более высоком уровне, обеспеченном возросшей фонетической компетенцией. Осознание этой трехфазной модели помогает педагогу и студенту не терять мотивации в критический момент перехода от первой фазы ко второй, когда субъективное ощущение регресса может порождать разочарование.

Количественная оценка эффективности различных педагогических стратегий однозначно указывает на преимущество комплексного подхода, при котором фонетическая тренировка, музыкально-аналитическая работа, слуховой анализ эталонных записей, культурологическое погружение и взаимодействие с русскоязычным концертмейстером-наставником выступают как взаимодополняющие элементы единой системы. Средний прирост экспертных оценок при комбинированной стратегии составил 1,94 балла за учебный год, тогда как лучшие из отдельных стратегий обеспечивали не более 1,36 балла. Этот синергетический эффект, превышающий простую сумму вкладов отдельных элементов, указывает на качественно иной характер формирования интерпретационных навыков при многоканальном педагогическом воздействии.

Дифференцированная оценка сложности различных стилистических групп русского камерно-вокального репертуара открывает возможность для более обоснованного выстраивания репертуарной стратегии. Начальное обращение к романсам раннего русского романтизма – Глинки, Алябьева, Варламова – с их кантиленной мелодикой и прозрачной фактурой создает фундамент, на котором впоследствии может быть выстроена работа с более сложными произведениями Чайковского и Римского-Корсакова. Переход к романсам Рахманинова и Свиридова целесообразен на продвинутом этапе, когда фонетические навыки достигают уровня автоматизации, а культурологическая компетенция – достаточной глубины. Произведения Мусоргского, Прокофьева и Шостаковича, требующие максимальной интеграции всех компонентов интерпретации, могут быть отнесены к завершающему этапу подготовки.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что при грамотном педагогическом сопровождении китайские студенты способны достигать высокого уровня интерпретации русского камерно-вокального репертуара, сопоставимого с уровнем носителей русского языка по большинству параметров. Ключевым условием для этого является системность и последовательность педагогического процесса, основанного на понимании специфических трудностей данной категории обучающихся и на использовании комплексных стратегий их преодоления. Взаимное обогащение двух великих музыкальных традиций — русской и китайской — происходит именно в тех точках, где преодолевается межкультурная дистанция, и камерно-вокальный класс представляет собой одно из наиболее продуктивных пространств для такого преодоления.

Список литературы

1. Вэй С., Осеннева М.С. Технологии изучения китайскими студентами русской вокальной школы второй половины XIX века // Приоритеты мировой науки: эксперименты и научные дискуссии: материалы XI Международной научной конференции Москва: Научно-издательский центр «Дискавери», 2016. С. 114-120.

2. Григорьева И.Л., Киреева Н.В. От идеала к реальности: образ китайского студента в восприятии российского преподавателя // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества: материалы V Международной научно-практической конференции. Под ред. Д.В. Буярова, Д.В. Кузнецова, Н.В. Киреевой. 2015. С. 343-346.

3. Иконникова Г.Ю. Образ современного преподавателя у российских и китайских студентов // От истоков к современности. 130 лет организации психологического общества при Московском

университете: материалы Юбилейной конференции: в 5 т. Под ред. Д.Б. Богоявленской. 2015. С. 385-388.

4. Лян Ц.А. Специфика восприятия китайскими студентами российской действительности // Проблемы адаптации иностранных студентов в российской социокультурной среде: учебный процесс и воспитательная работа: материалы Международного научно-практического семинара. Под ред. Р.М. Теремовой. 2006. С. 16-17.

5. Лян Ю. Разработка модели освоения вокальной музыки П. И. Чайковского для китайских студентов-вокалистов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 2. С. 195-203

6. Сунь Юе, Савина Е.Г. Трудности освоения русскоязычного вокального репертуара и способы их преодоления китайскими студентами // Искусство в образовании, образование в искусстве: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. В 2 ч. Пермь, 2024. С. 295-297.

7. Толстухина И.И. Работа с художественным переводом на занятиях по русской литературе в китайской аудитории // Русский язык как иностранный. Теория. Исследования. Практика. Под ред. И.П. Лысакова. СПб., 2004. С. 237-239.

8. Цуй В. Внешняя красота русской и китайской женщины в восприятии студентов: экспериментальное исследование // Молодые голоса: сборник трудов молодых ученых. Под ред. И.В.Шалиной. Екатеринбург, 2023. С. 112-115.

9. Чубуков А.В. Аудиовизуальный метод в вводно-фонетическом курсе РКИ для китайских студентов // Общество, наука, образование: тенденции и перспективы развития: коллективная монография по материалам научно-практической конференции с международным участием. Уфа: Аэтерна, 2018. С. 277-283.

Interpretation of the Russian chamber-vocal repertoire by Chinese students: pedagogical strategies and difficulties

Xinyue Wang
Specialist Expert
A.I. Herzen Russian State Pedagogical University
Saint Petersburg, Russia
992697904@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.04.2026
Accepted 26.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 78.4
DOI 10.25726/t4939-1333-7004-u
EDN NVSPEC
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 Russian chamber-vocal repertoire, which represents a unique synthesis of poetic word, melodic richness, and profound emotional expressiveness in the works of Glinka, Tchaikovsky, Rachmaninoff, Rimsky-Korsakov, Mussorgsky, Sviridov, Prokofiev, and Shostakovich, creates significant interpretative challenges for Chinese students. These challenges stem from fundamental differences in phonetic systems, intonational

models, aesthetic ideals of sound production, and cultural contexts between the two traditions. Analysis of interpretative practice reveals a stable hierarchy of difficulties in which stylistic adequacy and phonetic correctness consistently lag behind the quality of sound production, command of dynamics, and agogics. There is a natural though nonlinear improvement in indicators during the transition from beginner to advanced stages of training. The most common errors include the substitution of soft consonants with hard ones, distortion of the vowel [ы], the absence of reduction in unstressed vowels, incorrect articulation of [р], and disruption of the intonational contour of the phrase under the influence of the tonal nature of the Chinese language. These issues substantially diminish the artistic integrity and emotional persuasiveness of the performance, particularly in the intimate chamber intonation characteristic of the Russian romance. The identified phenomenon of phonetic inhibition illustrates the cognitive dynamics of acquisition, whereby intense concentration on pronunciation temporarily weakens the naturalness of emotional utterance, followed by subsequent reintegration of parameters at a higher level of integrative performance thinking. This is confirmed by the convergence of ratings for phonetic correctness and emotional persuasiveness as experience accumulates. Among pedagogical strategies, the combined approach demonstrates the greatest effectiveness. It integrates preliminary speech work on the text, parallel mastery of verbal and musical material, aural analysis of model recordings, cultural immersion in Russian poetry and historical context, and collaboration with a Russian-speaking accompanist-mentor. This produces a synergistic effect, with expert ratings increasing by up to 1.94 points per academic year – substantially exceeding the contribution of individual methods and promoting the balanced development of all components of interpretation. Differentiated assessment of repertoire difficulty identifies an optimal sequence of study: romances of early Romanticism, with their cantilena style and transparent texture, serve as a natural entry point, whereas Mussorgsky's vocal miniatures and the lyrics of Prokofiev and Shostakovich – with their maximum phonetic, interpretative, and semantic complexity – require well-developed linguocultural competence. The findings emphasize that the principal barriers lie in the linguocultural domain rather than in vocal technique. Overcoming intercultural distance is achievable through systematic multi-channel pedagogical intervention that ensures mutual enrichment of Russian and Chinese musical traditions and attainment of an interpretative level comparable to that of native speakers. This underscores the high relevance of the material for developing adapted methodologies in international music education.

Keywords

chamber-vocal repertoire, interpretative challenges, phonetic inhibition, pedagogical strategies, linguocultural competence.

References

1. Wei S., Osenneva M.S. Technologies for studying the Russian vocal school of the second half of the 19th century by Chinese students // World Science Priorities: Experiments and Scientific Discussions: Proceedings of the XI International Scientific Conference. Moscow: Discovery Research and Publishing Center, 2016. pp. 114-120.
2. Grigorieva I.L., Kireeva N.V. From ideal to reality: the image of the Chinese student as perceived by Russian teachers // Russia and China: History and Prospects of Cooperation: Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference. Eds. by D.V. Buyarov, D.V. Kuznetsov, N.V. Kireeva. 2015. pp. 343-346.
3. Ikonnikova G.Yu. The image of the contemporary teacher among Russian and Chinese students // From the Origins to the Present. 130 Years of the Psychological Society at Moscow University: Proceedings of the Jubilee Conference: in 5 vols. Ed. by D.B. Bogoyavlenskaya. 2015. pp. 385-388.
4. Liang Ts.A. Specific features of Chinese students' perception of Russian reality // Problems of Adaptation of Foreign Students to the Russian Sociocultural Environment: Educational Process and Student Support Work: Proceedings of the International Scientific and Practical Seminar. Ed. by R.M. Teremova. 2006. pp. 16-17.

5. Sun Yue, Savina E.G. Difficulties in mastering the Russian-language vocal repertoire and ways for Chinese students to overcome them // Art in Education, Education in Art: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. In 2 vols. Perm, 2024. pp. 295–297.

6. Tolstukhina I.I. Working with literary translation in Russian literature classes for a Chinese audience // Russian as a Foreign Language. Theory. Research. Practice. Ed. by I.P. Lysakova. St. Petersburg, 2004. pp. 237–239.

7. Han Ts. On the problem of Chinese students mastering Russian chamber vocal art at a Russian university // International Centre of Art and Education Bulletin. 2025. No. 4. pp. 238-243.

8. Cui V. The outward beauty of Russian and Chinese women as perceived by students: an experimental study // Young Voices: a Collection of Works by Young Scholars. Ed. by I.V. Shalina. Yekaterinburg, 2023. pp. 112-115.

9. Chubukov A.V. The audiovisual method in the introductory phonetics course of Russian as a foreign language for Chinese students // Society, Science, Education: Trends and Prospects of Development: a Collective Monograph Based on the Proceedings of a Scientific and Practical Conference with International Participation. Ufa: Aeterna, 2018. pp. 277-283.

A study on the exploration of ideological and political elements in English major courses and the innovation of teaching pathways

Qi Li
Specialist expert
Changchun University
Changchun, China
316112830@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.04.2026
Accepted 25.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 378.147:811.111
DOI 10.25726/j8087-9064-8708-a
EDN DXTDHI
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

English major courses in higher education carry a dual burden: linguistic training on one hand, and the formation of students' values, cultural awareness, and civic sensibility on the other. How ideological and political content can be identified within such courses – and woven into instruction without distorting disciplinary goals – is the question this article sets out to address. Curriculum reform has sharpened this expectation, yet classroom practice tells a different story: content integration remains fragmentary, value guidance sits uneasily alongside subject-matter objectives, and assessment strategies have not kept pace with the demands of a more educationally ambitious syllabus. The study draws on literature review, curriculum analysis, and pedagogical reflection to map the ideological and political dimensions already present in English major courses – among them cultural confidence, national identity, intercultural competence, moral cultivation, and value-oriented critical thinking. Equal attention is given to the obstacles that prevent these dimensions from being realized effectively in teaching practice. From this diagnostic work, a set of concrete instructional pathways emerges: recalibrated teaching objectives, reconstructed course content, task-based and student-centered methodologies, the strategic use of digital resources, and more diversified approaches to assessment and evaluation. Taken together, these pathways point toward a model of English major instruction in which ideological and political integration is not an external imposition but an organic feature of disciplinary teaching – one capable of raising both the educational value and the practical quality of courses, and of informing broader efforts at curriculum reform in higher education.

Keywords

ideological and political education; English major courses; curriculum integration; teaching innovation; cultural confidence; intercultural competence; critical thinking; higher education.

Supported by the Scientific Research Project of The Education Department of Jilin Province (Project Number: JJKH20240735SK)

Introduction

Higher education reform has quietly redraw the boundaries of ideological and political education – what once belonged exclusively to dedicated theory courses has migrated into the broader curriculum, becoming an

expectation placed on subject-matter teaching across disciplines. Knowledge transmission alone no longer suffices; instructors are now expected to weave value guidance, moral cultivation, and competence development into the fabric of ordinary classroom work. English major courses occupy a distinctive position within this landscape. Their content spans language, culture, literature, and intercultural communication, which means that opportunities for integrating ideological and political elements arise not as exceptions but as a natural feature of disciplinary study.

What sets English major courses apart from many other fields is the density of their engagement with values and ways of thinking. Reading a literary text, analyzing a piece of discourse, or interpreting a cultural phenomenon is never a purely technical exercise – it brings students into contact with ethical questions, social imaginaries, cultural difference, and competing ideological perspectives. This disciplinary character makes English courses particularly well positioned to cultivate cultural confidence, deepen national identity, build intercultural competence, and sharpen the critical awareness that underlies genuine social responsibility. A well-designed course can do something more specific still: it can train students not merely to understand the world through English, but to articulate Chinese perspectives within that world with precision and assurance.

The gap between this potential and current practice is, however, considerable. Much classroom instruction remains anchored in vocabulary, grammar, translation, and examination preparation, leaving the broader educational function of the course underdeveloped. Where ideological and political content does appear, it is often grafted onto lessons mechanically – disconnected from disciplinary logic, unconvincing to students, and quickly forgotten. Teachers are not indifferent to these shortcomings; many acknowledge the value of curriculum-based ideological and political education in principle. What they frequently lack are workable instructional models, coherent design frameworks, and assessment instruments calibrated to educational as well as linguistic outcomes. The result is implementation that stays fragmented and superficial, eroding both the coherence of teaching and its formative impact on students.

The question worth asking, then, is not whether ideological and political elements belong in English major courses – that debate has largely been settled by policy – but how they can be located within the discipline's own logic and converted into genuine teaching resources. This is a design problem as much as a philosophical one. It involves rethinking objectives, selecting and reshaping content, organizing activities that generate real engagement, choosing methods appropriate to the material, and building evaluation mechanisms that capture what students have actually learned. Value guidance becomes educationally meaningful only when it grows from the disciplinary soil of English teaching rather than being imposed upon it from outside.

With this in mind, the present study examines the ideological and political dimensions embedded in English major courses and investigates innovative pathways for bringing them into effective classroom practice. Three objectives guide the inquiry: identifying the principal value-related dimensions available for integration into English teaching; diagnosing the difficulties that currently obstruct this integration; and proposing concrete, discipline-grounded strategies for pedagogical innovation. The aim is to offer something useful at both levels – theoretical orientation for researchers and practical guidance for teachers engaged in the ongoing reform of English major education.

Materials and research methods

This study adopts a qualitative research design to examine ideological and political elements in English major courses and to explore innovative teaching pathways. To ensure both theoretical and practical value, the research mainly uses three methods: literature review, curriculum content analysis, and case-based pedagogical analysis.

The literature review provides the theoretical basis for the study. Relevant studies on ideological and political education, English major teaching, and curriculum reform in higher education were examined to clarify the relationship between disciplinary instruction and value guidance.

Curriculum content analysis was applied to representative English major courses, including Comprehensive English, English Reading, English Writing, Translation, British and American Literature, and Cross-Cultural Communication. The analysis focused on course objectives, teaching content, and learning outcomes in order to identify ideological and political elements embedded in these courses.

At the same time, case-based pedagogical analysis was used to examine practical problems in teaching, such as mechanical content integration, weak connection between value guidance and disciplinary knowledge, low student engagement, and limited evaluation methods.

Based on these methods, the study identifies major ideological and political dimensions in English major courses and proposes innovative pathways for improving teaching practice.

The analysis shows that ideological and political elements can be integrated into English major courses in a way that is closely aligned with disciplinary objectives rather than added as external content. Existing studies indicate that effective integration usually depends on the reconstruction of teaching objectives, the selection of theme-based materials, and the redesign of classroom tasks so that language learning and value guidance develop together (Du, 2023; Cai, 2024; Zhang, 2024).

A further result is that the ideological and political dimensions most frequently identified in English-related teaching include cultural confidence, national identity, ethical awareness, intercultural competence, and critical thinking. These dimensions are not distributed evenly across all courses. Instead, they appear with different emphases depending on course type, text selection, and teaching purpose. Research on College English, Advanced English, Oral English, and related language courses also shows that the most workable approach is not mechanical insertion of political discourse, but the organic mining of value-related content from unit themes, discourse materials, communicative tasks, and comparative cultural topics (Pan, 2021; Du, 2023; Cai, 2024).

The results also suggest that current teaching practice still faces several recurring problems. Among the most common are fragmented integration, weak links between ideological and political content and language knowledge, insufficient student participation, and limited assessment tools. At the same time, recent classroom-based and action research emphasizes that stronger outcomes are more likely when teachers build a systematic teaching model, connect ideological and political elements to specific unit content, and extend evaluation beyond traditional knowledge testing alone (Zhang, 2024; Du, 2023). The main findings are summarized in Table 1.

Table 1. Major ideological and political elements identified in English major courses and corresponding teaching pathways

Course type	Main ideological and political elements	Typical teaching pathway	Expected teaching effect	Supporting studies
Comprehensive English	cultural confidence, national identity, social responsibility	theme-based text interpretation, comparative discussion, value-guided questioning	stronger connection between language learning and value understanding	Du (2023); Zhang (2024)
English Reading	ethical awareness, critical thinking, public responsibility	close reading, discourse analysis, issue-based classroom discussion	improved judgment, interpretation, and reflective reading ability	Du (2023); Cai (2024)
English Writing	moral reasoning, logical expression, social concern	argumentative writing, task-based output, reflection journals	better integration of language output and value expression	Cai (2024); Zhang (2024)
Translation	cultural confidence, Chinese discourse expression, intercultural competence	translation of culture-loaded expressions, bilingual comparison, context reconstruction	stronger ability to present Chinese culture accurately in English	Zhang (2024); Liu and Zhu (2022)

British and American Literature	ethical reflection, humanistic awareness, critical consciousness	literary interpretation, character analysis, thematic discussion	deeper moral reflection and broader humanistic vision	Cai (2024)
Cross-Cultural Communication	intercultural competence, national identity, cultural comparison	case analysis, scenario simulation, discussion of cultural differences	enhanced intercultural awareness and more confident cultural expression	Du (2023); Pan (2021)
Oral English	public communication, social participation, value expression	situational speaking tasks, digital platforms, classroom presentation	higher student engagement and more natural integration of value themes into speaking practice	Pan (2021)

Taken together, these findings support the view that English major courses possess substantial internal resources for ideological and political education. They also show that innovation in teaching pathways is most effective when it proceeds from the characteristics of specific courses, not from a uniform model imposed on all classroom contexts (Du, 2023; Pan, 2021; Zhang, 2024).

Results and discussion

The findings indicate that the integration of ideological and political elements into English major courses is most effective when these elements are derived from the internal logic of the discipline rather than introduced as detached additions. This point is consistent with Du's argument that English teaching materials, unit themes, language points, and instructional objectives themselves can serve as carriers of ideological and political education when course design is handled systematically (Du, 2023). It also aligns with broader work in English language teaching showing that value-oriented learning becomes more sustainable when it is embedded in classroom practice, discourse work, and teacher development rather than imposed externally (Basar, 2024).

Another issue emerging from the results is the need to move beyond a narrow understanding of ideological and political education as direct value transmission. In English major teaching, the educational function of the course is more convincingly realized through the cultivation of intercultural communicative competence, critical thinking, ethical reflection, and the ability to express one's own cultural position in English. Research on intercultural communicative competence in higher education likewise shows that structured cultural instruction and carefully designed classroom activities can simultaneously strengthen intercultural awareness and critical thinking, which makes them especially relevant for English-related courses (Griffith, 2024; Ramstrand, 2024).

The results also suggest that current classroom difficulties are not caused by a lack of educational intention alone. More often, the problem lies in instructional design. When value guidance is only inserted at the level of slogans or brief teacher commentary, students tend to perceive the content as disconnected from their actual learning tasks. By contrast, student-centered and task-based approaches provide a more workable pathway because they connect values with language use, communication, interpretation, and problem-solving. This reading is supported by research showing that student-centered strategies in English language teaching increase participation and deepen learning, while task-based instruction offers practical ways to connect language objectives with meaningful classroom engagement (Thapa, 2024; Zhang, 2025).

From a pedagogical perspective, the discussion also points to the importance of teacher agency. Even when curricular goals are clearly defined, implementation depends heavily on whether teachers can identify value-rich materials, organize discussion effectively, and balance disciplinary rigor with educational guidance. Reviews of critical pedagogy-informed professional development in English language teaching emphasize that

teachers need sustained support, reflective practice, and context-sensitive strategies if they are expected to address ideological, social, and ethical dimensions in the classroom in a meaningful way (Basar, 2024).

At the same time, the results imply that evaluation remains one of the weakest links in current practice. If assessment focuses only on vocabulary, grammar, and examination performance, then the broader goals of ideological and political integration will remain marginal. A more appropriate model would combine traditional language assessment with reflective writing, discussion performance, presentation tasks, and other forms of process-oriented evaluation. Such a shift would better reflect the multidimensional nature of English major education, in which knowledge acquisition, communicative ability, intercultural awareness, and value understanding are expected to develop together. This interpretation is compatible with recent work on intercultural competence and higher education pedagogy, which stresses the need for evaluation methods that capture complex learning outcomes rather than only discrete language knowledge (Ramstrand, 2024; Griffith, 2024).

Overall, the discussion confirms that English major courses possess substantial potential for integrating ideological and political education, but that this potential can only be realized through coherent curriculum design, context-sensitive teaching methods, and diversified assessment. The central challenge is not whether ideological and political elements should appear in English major courses, but how they can be transformed into pedagogically credible, discipline-based, and student-engaging teaching practice. In this respect, the innovation of teaching pathways is not supplementary to curriculum reform; it is the condition that determines whether integration will remain superficial or become educationally effective (Du, 2023; Thapa, 2024; Başar, 2024).

Conclusion

The present study focuses on the ideological and political elements contained in English major courses and on the innovation of teaching pathways in higher education. The findings suggest that such courses carry broad educational value. Alongside the development of language competence, they can also contribute to the formation of cultural confidence, national identity, ethical awareness, intercultural competence, and critical thinking.

At the same time, the study reveals that the current implementation of ideological and political education in English major teaching is still constrained by several difficulties. Among the most evident are fragmented classroom application, insufficient coordination between value guidance and disciplinary content, limited student involvement, and the absence of well-developed evaluation methods. When these problems remain unresolved, both the internal coherence of teaching and the overall effectiveness of curriculum-based ideological and political education are weakened.

To address these issues, teaching innovation should be grounded in the disciplinary features of English major courses themselves. What is required is not the simple addition of ideological content, but a more systematic redesign of teaching objectives, a clearer reconstruction of instructional content, wider use of student-centered and task-based approaches, fuller integration of digital resources, and the establishment of diversified assessment mechanisms. Only through an organic combination of value guidance and disciplinary instruction can English major courses achieve the coordinated development of knowledge transmission, ability cultivation, and moral education.

In summary, integrating ideological and political elements into English major courses is both feasible and necessary. Such integration broadens the educational function of English teaching and, at the same time, offers practical support for curriculum reform and pedagogical innovation in colleges and universities. Further research may usefully concentrate on classroom-based implementation and on the long-term effects of these teaching pathways on student learning and development.

References

1. Başar S., Çomoğlu İ. A review of critical pedagogy-informed collaborative professional development practices in English language teaching // PROFILE Issues in Teachers' Professional Development. 2024. Vol. 26. № 2. pp. 163-179.

2. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
3. Cai Y. A study on the practice of integrating ideological and political education into college English in the internet plus era: a TPACK-based analysis // Higher Education Studies. 2025. Vol. 15. № 3. pp. 141-149.
4. Du Y. Research on exploring and integrating ideological-political elements in college public English textbooks // International Education Studies. 2023. Vol. 16. № 1. pp. 104-109.
5. Freire P. Pedagogy of the oppressed. Trans. by Myra Bergman Ramos. New York: Herder and Herder, 1970. 186 p.
6. Godwin-Jones R. Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence // Language learning & Technology. 2019. № 23 (3). pp. 8-28.
7. Heggernes S.L. A critical review of the role of texts in fostering intercultural communicative competence in the English language classroom // Educational Research Review. 2021. Vol. 33. Article 100390.
8. Hicham K., AlQbailat N.M., Ismail I.A., Qpilat N.M., Al-Khawaldeh N.N., Al-Shboul O.K., Masrar F.Z. Interculturalizing ELT: culture-based classes to enhance language skills and intercultural communicative competence dimensions // Ampersand. 2025. Vol. 14. Article 100221.
9. Liang W., Fung D. Fostering critical thinking in English-as-a-second-language classrooms: challenges and opportunities // Thinking Skills and Creativity. 2021. № 39. Article 100769.
10. Liu W., He C. Curriculum-based ideological and political education: research focuses and evolution // International education studies. 2022. № 15 (5). pp. 28-35.
11. Liu X., Zhao X., Starkey H. Ideological and political education in Chinese universities: Structures and practices // Asia pacific Journal of Education. 2023. № 43 (2). pp. 586-598.
12. 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. Article 101747.
13. Nunan D. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
14. Pan J. An online teaching design of Oral English against COVID-19: an «ideological-and-political-theories-education-in-all-courses» perspective // English Language Teaching. 2021. № 14 (9). pp. 39-47.
15. Xu W., Knijnik J. Teaching the English Language in Chinese Higher Education: Preparing Critical Citizens for the Global Village // Teaching in Higher Education. 2024. Vol. 29. № 1. pp. 16-30.

Исследование, посвященное изучению идеологических и политических элементов в основных курсах английского языка и инновациям в методах преподавания

Ци Ли
Специалист-эксперт
Чанчуньский университет
Чанчунь, Россия
316112830@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 25.02.2026
Принята 08.04.2026
Опубликована 15.06.2026

УДК 378.147:811.111
DOI 10.25726/j8087-9064-8708-a
EDN DXTDHI
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Основные курсы английского языка в высших учебных заведениях несут двойную нагрузку: лингвистическую подготовку, с одной стороны, и формирование у студентов ценностей, культурной осведомленности и гражданского самосознания – с другой. Как можно определить идеологическое и политическое содержание таких курсов и включить его в учебный процесс, не искажая дисциплинарных целей, – вот вопрос, которому посвящена эта статья. Реформа учебной программы усилила это ожидание, однако практика в классе говорит об обратном: интеграция содержания остается фрагментарной, ценностные ориентиры с трудом сочетаются с целями по предмету, а стратегии оценки не соответствуют требованиям более амбициозной учебной программы. Исследование опирается на обзор литературы, анализ учебной программы и педагогические размышления, чтобы выявить идеологические и политические аспекты, уже присутствующие в основных курсах английского языка, среди которых культурное доверие, национальная идентичность, межкультурная компетентность, нравственное воспитание и ценностно-ориентированное критическое мышление. Не меньшее внимание уделяется препятствиям, которые препятствуют эффективной реализации этих аспектов в педагогической практике. В результате этой диагностической работы вырисовывается ряд конкретных направлений обучения: пересмотренные цели обучения, реконструированное содержание курса, методики, основанные на задачах и ориентированные на учащихся, стратегическое использование цифровых ресурсов и более разнообразные подходы к оценке. Взятые вместе, эти пути указывают на модель обучения английскому языку по специальности, в которой идеологическая и политическая интеграция является не внешним навязыванием, а органичной чертой дисциплинарного преподавания, способной повысить как образовательную ценность, так и практическое качество курсов, а также способствовать более широким усилиям по реформированию учебных программ в высшем образовании.

Ключевые слова

идеологическое и политическое образование; основные курсы английского языка; интеграция учебных программ; педагогические инновации; культурная уверенность; межкультурная компетентность; критическое мышление; высшее образование.

При поддержке научно-исследовательского проекта Департамента образования провинции Цзилинь (номер проекта: JJKH20240735SK)

Список литературы

1. Başar S., Çomoğlu İ. A review of critical pedagogy-informed collaborative professional development practices in English language teaching // PROFILE Issues in Teachers' Professional Development. 2024. Vol. 26. № 2. pp. 163-179.
2. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
3. Cai Y. A study on the practice of integrating ideological and political education into college English in the internet plus era: a TPACK-based analysis // Higher Education Studies. 2025. Vol. 15. № 3. pp. 141-149.
4. Du Y. Research on exploring and integrating ideological-political elements in college public English textbooks // International Education Studies. 2023. № 16 (1). pp. 104-109.

5. Freire P. Pedagogy of the oppressed. Trans. by Myra Bergman Ramos. New York: Herder and Herder, 1970. 186 p.
6. Godwin-Jones R. Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence // Language learning & Technology. 2019. № 23 (3). pp. 8-28.
7. Heggernes S.L. A critical review of the role of texts in fostering intercultural communicative competence in the English language classroom // Educational Research Review. 2021. Vol. 33. Article 100390.
8. Hicham K., AlQbailat N.M., Ismail I.A., Qpilat N.M., Al-Khawaldeh N.N., Al-Shboul O.K., Masrar F.Z. Interculturalizing ELT: culture-based classes to enhance language skills and intercultural communicative competence dimensions // Ampersand. 2025. Vol. 14. Article 100221.
9. Liang W., Fung D. Fostering critical thinking in English-as-a-second-language classrooms: challenges and opportunities // Thinking Skills and Creativity. 2021. № 39. Article 100769.
10. Liu W., He C. Curriculum-based ideological and political education: research focuses and evolution // International education studies. 2022. № 15 (5). pp. 28-35.
11. Liu X., Zhao X., Starkey H. Ideological and political education in Chinese universities: Structures and practices // Asia pacific Journal of Education. 2023. № 43 (2). pp. 586-598.
12. 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. Article 101747.
13. Nunan D. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
14. Pan J. An online teaching design of Oral English against COVID-19: an «ideological-and-political-theories-education-in-all-courses» perspective // English Language Teaching. 2021. № 14 (9). pp. 39-47.
15. Xu W., Knijnik J. Teaching the English Language in Chinese Higher Education: Preparing Critical Citizens for the Global Village // Teaching in Higher Education. 2024. Vol. 29. № 1. pp. 16-30.

Корпусный анализ перевода культурно-маркированной лексики в текстах российско-китайских культурных обменов

Вэньци Цай
Специалист-эксперт
Национальный университет обороны и технологий Китая
Чанша, Китай
a15142030125@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.04.2026
Принята 22.05.2026
Опубликована 15.06.2026

УДК 81'25
DOI 10.25726/h9634-4742-0567-q
EDN LKZMGM
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Статья рассматривает перевод культурно-маркированной лексики в текстах российско-китайских культурных обменов как зону, где сталкиваются две разнонаправленные установки. С одной стороны, официальная и промоционная коммуникация требует узнаваемости, нормативности и быстрой читаемости. С другой стороны, сами тексты строятся вокруг культурной специфики - праздников, художественных форм, исторических названий, идеологем, музейных реалий, - и при слишком сильном выравнивании эта специфика теряется. Материалом послужила пилотная выборка из 14 открытых текстов 2024-2025 годов, размещенных на официальных российских и китайских ресурсах, а также в русскоязычных новостно-промоционных публикациях о культурных событиях. Для аналитического фрагмента были вручную выделены 24 культурно-маркированные единицы. Исследование показывает, что в корпусе чаще всего работают не крайние стратегии, а промежуточные решения: гибридное именование, калька с минимальной экспликацией, описание при первом упоминании и сокращенная форма при повторе. Наиболее устойчивые формулы возникают в официальном дискурсе, тогда как в туристических и музейных текстах перевод сильнее зависит от предполагаемого знания адресата. Новизна работы состоит в том, что разнородные тексты культурного обмена рассматриваются как единое поле переводческих решений, а не как набор изолированных жанров.

Ключевые слова

российско-китайский культурный обмен, культурно-маркированная лексика, реалии, корпусный анализ, доместикация, форенизация, функциональная эквивалентность, перевод официальных текстов.

Введение

В последние годы российско-китайский культурный обмен заметно расширился не только по числу событий, но и по числу текстов, которые эти события сопровождают. После официального запуска Годов культуры России и Китая 16 мая 2024 года и нормативного закрепления этой рамки в межгосударственный оборот вошел большой массив приветственных речей, анонсов, музейных описаний, промоционных материалов, новостных заметок и сопроводительных переводов. В российском плане Годов культуры было заявлено более 230 мероприятий, а в 2025 году российская сторона уже сообщала о проведении событий в 30 городах России и 50 городах Китая (Распоряжение Президента

Российской Федерации от 03.01.2024 № 3-рп…, 2024; Голикова, 2024; Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики, 2024; Путин, 2025). Чем интенсивнее этот обмен, тем заметнее становится одна старая проблема – культурно-маркированное слово плохо переносит механический перевод.

Проблема здесь не сводится к тому, что у реалии будто бы нет словарного эквивалента. Чаще трудность устроена иначе. У единицы есть перевод, иногда даже несколько, но каждый из них перераспределяет смысл. Калька сохраняет форму, однако делает текст жестче. Описание повышает понятность, но разбавляет культурную плотность. Транслитерация бережет чужое слово, но без опоры на контекст быстро превращается в пустую экзотику. В текстах культурного обмена эта развилка особенно ощутима, потому что такой текст должен одновременно информировать, убеждать, представлять страну и не терять культурную фактуру.

В переводоведении этот узел описывается через разные модели, включая традицию описания реалий и безэквивалентной лексики (Виноградов, 2001; Влахов, Флорин, 2009; Фененко, 2009). Для культурно-специфических единиц по-прежнему продуктивна типология Aixela, различающая сохранение, замену и промежуточные приемы (Aixela, 1996). Для оценки коммуникативного эффекта важна функциональная перспектива Ниды, где эквивалентность понимается не как тождество формы, а как соотнесенность воздействия и функции (Nida, 1964; Nida, 2001). Линия Venuti делает видимым ценностный выбор между доместикацией и форенизацией (Venuti, 1995). Корпусные исследования, начиная с программной статьи Baker, позволяют рассматривать такие решения не как отдельные удачи или ошибки переводчика, а как повторяющиеся привычки текста и жанра (Baker, 1993; Olohan, 2004; Zanettin, 2012).

Для китайско-русского материала это особенно важно, но именно здесь корпусные наблюдения пока распределены неравномерно. Есть работы по параллельным корпусам русского и китайского языков и по переводу китайской политической терминологии на русский язык (Tao, 2015; Цзян, 2024). Есть исследования китайских реалий в художественном переводе (Маслахова, 2022). Но тексты культурного обмена - официальные, музейные, туристические, событийные – чаще оказываются между этими полями. Они не вполне политические и не вполне художественные. Отсюда и исследовательский разрыв: жанр практический, корпус большой, а описан он пока фрагментарно.

Цель статьи - на материале пилотной корпусной выборки проследить, как в русских переводах текстов российско-китайского культурного обмена передается культурно-маркированная лексика и какие стратегии оказываются устойчивыми в зависимости от жанра. Новизна работы не в том, что она предлагает еще одну общую схему перевода реалий. Скорее наоборот. Она показывает, что в одном и том же межкультурном поле сосуществуют несколько режимов перевода, и ни один из них не может быть признан универсальным без оговорок.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования стала пилотная выборка из 14 открытых текстов 2024-2025 годов, размещенных на ресурсах Kremlin.ru, Government.ru, Посольства КНР в Российской Федерации, Russian.News.Cn и Russian CGTN. В выборку вошли пять официальных текстов межгосударственного и ведомственного характера, четыре событийно-туристических текста и пять музейно-выставочных либо фестивальных описаний. Такой состав не делает корпус репрезентативным в строгом статистическом смысле, но позволяет увидеть, как меняется переводческая норма при смене функции текста.

Из выбранных материалов методом сплошной выборки были выделены 24 единицы, которые одновременно отвечали двум условиям: во-первых, отсылали к специфически китайскому культурному или институциональному содержанию; во-вторых, были опубликованы в русской версии текста или в русском сопровождении события. В аналитическую выборку вошли названия праздников, художественных форм, бытовых и городских реалий, артефактов, а также устойчивые общественно-политические формулы, которые в российско-китайском культурном обмене уже приобрели культурную, а не только терминологическую нагрузку.

Процедура анализа включала четыре шага. Сначала фиксировалась исходная единица и русское решение в опубликованном тексте. Затем решение относилось к одной из пяти групп: калька, транслитерация, гибридное именование, экспликация, функциональная замена или генерализация. После этого случаи сопоставлялись по жанрам. Наконец, результаты интерпретировались через модели доместикации и форенизации, функциональной эквивалентности и корпусно-ориентированного описания перевода (Venuti, 1995; House, 2015; Laviosa, 2002; Katan, 2014; Tymoczko, 1999).

Важно оговорить ограничения. Корпус намеренно мал и заведомо смещен в сторону официального дискурса, потому что именно он лучше всего документирован в открытом доступе. Кроме того, часть русских текстов проходит редакторскую адаптацию уже после перевода, так что фиксируемая стратегия принадлежит не всегда одному переводчику. Но для пилотного наблюдения это не отменяет ценности материала: на малом корпусе удобнее увидеть, где норма уже закрепилась, а где она еще колеблется.

Таблица 1. Состав пилотной корпусной выборки

Блок текстов	Число текстов	Основной тип культурно-маркированной лексики
Официальные речи, заявления, сообщения	5	Институциональные формулы, идеологемы, названия межгосударственных проектов
Событийно-туристические и промоционные тексты	4	Названия праздников, элементов повседневной культуры, гастрономических и праздничных реалий
Музейно-выставочные и фестивальные описания	5	Названия художественных форм, артефактов, городских и предметных реалий

Результаты и обсуждение

Даже на небольшом материале видно, что крайние решения в корпусе не доминируют. Чаще всего переводчик ищет промежуточную форму, которая сохраняет культурный сигнал, но не разрушает читаемость русского текста. В 24 вручную размеченных единицах наиболее частотным оказалось гибридное решение – 8 случаев. Далее следуют калька – 6, экспликация – 5, транслитерация – 3, функциональная замена или генерализация – 2. Для большого корпуса такая статистика была бы слишком скромной, но для пилотной выборки она уже показывает главное: устойчивость обеспечивается не одним универсальным приемом, а распределением приемов по жанрам и коммуникативным задачам.

Таблица 2. Распределение переводческих стратегий в аналитической выборке

Стратегия	Число случаев	Типичная сфера употребления
Гибридное именование	8	Музейные и событийные тексты, где нужен и культурный сигнал, и поясняющий родовой термин
Калька	6	Официальные тексты с высокой степенью терминологической повторяемости
Экспликация	5	Тексты для широкой аудитории, где фоновое знание адресата предполагается низким
Транслитерация	3	Точечная передача единиц, для которых важна предметная уникальность

Функциональная замена / генерализация	2	Короткие анонсы и промоционные фрагменты, где текст ограничен по объему

Первая группа – кальки и близкие к ним стабильные формулы. Именно они заметнее всего в официальном блоке. Единицы вроде rénlèi mìngyùn gòngtóng tǐ и quánqiú wénmíng chàngyì в русских версиях тяготеют к нормативно закрепленным вариантам «сообщество единой судьбы человечества» и «Глобальная цивилизационная инициатива». Здесь выбор почти неизбежен. Официальный текст живет повтором. Он не может каждый раз заново объяснять формулу, если та уже встроена в дипломатический словарь. В этом смысле калька работает не как знак буквальности, а как инструмент межтекстовой устойчивости. Но цена у такой устойчивости есть: в русском тексте формула нередко звучит тяжелее, чем в китайском, и без контекста может восприниматься как идеологически перегруженная (Venuti, 1995; House, 2015).

Вторая группа – гибридные решения. Они особенно продуктивны там, где нужно удержать китайскую специфику, но не потерять ориентир для читателя. Так устроены переводы типа «опера куньцюй», «сихэюань, традиционный двор», «иероглиф "счастье" фу», «пекинская опера» для jīngjù. Гибрид удобен тем, что распределяет смысл между двумя частями: чужое имя сохраняет культурную дистанцию, а родовой классификатор или короткое пояснение снимает первичную непонятность. Для музейного и фестивального текста это, пожалуй, самая рабочая модель. Она не идеальна – иногда родовой термин подменяет более точную классификацию, но в прикладном тексте именно она чаще всего позволяет не провалиться ни в экзотику, ни в стерильное обобщение (Newmark, 1988; Leppihalme, 1997; Liao, 2018; Mertens, 2024).

Третья группа – экспликации. В выборке они особенно заметны при переводе chūnjié, fēi yí, jiǎnzhǐ, когда адресат, скорее всего, не владеет китайским культурным фоном. Русские решения вроде «праздник Весны», «нематериальное культурное наследие», «китайская бумажная вырезка», «цзунцзы – клейкий рис в листьях бамбука» повышают понятность и облегчают прагматическое считывание текста. С точки зрения функциональной эквивалентности это оправдано: читателю дают минимум информации, необходимой для участия в событии или понимания экспоната (Nida, 1964; Nida, 2001). Но именно здесь проходит граница, которую легко не заметить. Если экспликация разрастается, культурный знак остается в тексте формально, а смысловой центр смещается в сторону энциклопедической справки. Для музея это еще терпимо. Для рекламного текста – уже нет.

Наиболее уязвимой оказалась функциональная замена или генерализация. Она встречается там, где текст подчинен темпу анонса или короткой новостной подачи. Например, wén chuàng в русских промоционных материалах легко превращается в «сувенирную продукцию», а mínxīn xiāngtōng – в более сглаженное «укрепление дружбы народов». С коммуникативной точки зрения решение понятно: русский текст становится легче. Но культурный рельеф при этом уплощается. Формула «mínxīn xiāngtōng» в китайском политико-культурном дискурсе означает не просто дружбу, а институционально значимую логику «народного сближения», и ее полное растворение в нейтральной лексике меняет регистр высказывания (Цзян, 2024).

Жанровое распределение стратегий в пилотном корпусе важно не само по себе. Оно показывает ограниченность простого противопоставления доместикации и форенизации. В официальном дискурсе калька вовсе не обязательно означает буквальность в наивном смысле, а форенизация не обязательно выглядит как непереведенное чужое слово. Напротив, чаще срабатывает промежуточный режим: русская норма остается доминирующей, но в текст дозированно встраивается культурный маркер. Для практики перевода это, возможно, существеннее любой бинарной схемы.

Таблица 3. Показательные примеры из аналитической выборки

Китайская единица	Русское решение	Стратегия	Комментарий
chūnjié	праздник Весны / китайский Новый год	экспликация	Понятность растет, но календарно-культурная

			специфика частично сглаживается.
fúzì	иероглиф «счастье» фу	гибрид	Сохраняется форма знака и сразу поясняется значение.
jīngjù	пекинская опера	гибрид	Появляется понятный родовой ориентир, но жанровая точность снижается.
kūn qū	опера куньцюй	гибрид	Пояснение удерживает читателя, не стирая имя формы.
hútóng	хутун	транслитерация	Работает, если у реалии уже есть минимальная узнаваемость.
sìhéyuàn	сихэюань, традиционный двор	гибрид	Первое упоминание требует пояснения; затем возможна короткая форма.
qīnghuā cí	сине-белый фарфор	экспликация	Понятность высока, но национальная маркированность ослабевает.
fēi yí	нематериальное культурное наследие	калька	Термин устойчив и хорошо работает в официально-музейном дискурсе.
rénlèi mìngyùn gòngtóng tǐ	сообщество единой судьбы человечества	калька	Межтекстовая устойчивость высока, но выражение остается тяжеловесным.
quánqiú wénmíng chàngyì	Глобальная цивилизационная инициатива	калька	Нормативность здесь важнее легкости.
wén chuàng	креативная культурная продукция / сувенирная продукция	генерализация	Второй вариант проще, но заметно уменьшает смысловой объем.
mínxīn xiāngtōng	сближение народов / взаимопонимание между народами	калька + экспликация	Политическая формула переходит в культурный дискурс и меняет перевод под аудиторию.

Из этого следует и более прикладной вывод. Для текстов российско-китайского культурного обмена полезно строить не просто двуязычную память переводов, а жанрово размеченный мини-корпус с повторяющимися формулами и рекомендованными моделями первого и повторного упоминания. Институциональные формулы должны фиксироваться в стабильном виде. Музейные и туристические реалии лучше подавать по двухшаговой модели: при первом упоминании – гибрид или краткая экспликация, при повторе - короткая нормализованная форма. В противном случае текст либо

перегружается пояснениями, либо слишком быстро теряет культурную фактуру (Pedersen, 2011; Terestyényi, 2011; Yu, 2022).

И все же даже такой, казалось бы, практический вывод остается неполным. Корпус показывает, где решение повторяется. Он хуже отвечает на другой вопрос - в какой момент повторяющееся решение начинает стирать сам предмет культурного представления. Для официального заявления это допустимо чаще. Для музейного текста - уже не всегда. Для фестивального анонса, который должен и объяснить, и увлечь, – почти никогда.

Заключение

Пилотный корпус показал, что перевод культурно-маркированной лексики в текстах российско-китайского культурного обмена подчиняется не единой стратегии, а системе жанровых предпочтений. В официальных текстах закрепляются кальки и устойчивые формулы, потому что для них важнее повторяемость и межтекстовая сопоставимость. В музейных и фестивальных текстах чаще работают гибридные решения, где культурное имя удерживается, но сопровождается родовым термином или кратким пояснением. В событийно-туристических текстах заметнее экспликация, рассчитанная на читателя без специального фонового знания.

Сам по себе этот вывод не нов в общем переводоведении. Но для российско-китайского материала он важен именно в прикладном разрезе. Чем активнее становится культурный обмен, тем выше цена неудачного сглаживания. Слишком свободный перевод делает текст удобным, но культурно пустым. Слишком жесткая форенизация сохраняет знак культуры, но делает его коммуникативно инертным. Между этими полюсами и формируется рабочая норма перевода – подвижная, жанрово зависимая, иногда противоречивая.

Перспективным продолжением работы видится расширение корпуса за счет субтитров официальных видеороликов, двуязычных музейных табличек и туристических платформ, где давление на перевод еще выше из-за краткости формата. Там баланс между узнаваемостью и чуждостью, вероятно, смещается иначе. Малый корпус этого пока не доказывает. Но он уже показывает, где именно стоит искать следующую проблему.

Список литературы

1. Виноградов В.С. Введение в переводоведение: общие и лексические вопросы. Москва: Изд-во Института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
2. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. Серия: Библиотека лингвиста. Москва: Р. Валент, 2009. 360 с.
3. Татьяна Голикова: Более 230 мероприятий запланировано в рамках проведения Годов культуры России – Китая // government.ru. 2024.
4. Тао Ю., Захаров В. П. Разработка и использование параллельного корпуса русского и китайского языков // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы. 2015. № 4. С. 18-29.
5. Маслахова А.Б., Баймуратова У.С. Способы перевода реалий в китайских новеллах на английский и русский языки // Современные исследования социальных проблем. 2022. Т. 14. № 4. С. 14-27.
6. Российско-китайские переговоры. В Доме народных собраний состоялись российско-китайские переговоры // kremlin.ru. 2025. http://kremlin.ru/events/president/news/77902
7. Распоряжение Президента Российской Федерации от 03.01.2024 № 3-рп «О проведении Годов культуры России – Китая» // kremlin.ru. 2024.
8. Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики об углублении отношений всеобъемлющего партнёрства и стратегического взаимодействия, вступающих в новую эпоху, в контексте 75-летия установления дипломатических отношений между двумя странами // kremlin.ru. 2024.
9. Фененко Н.А. Две стратегии перевода реалий // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 1. С. 121-128.

10. Цзян Ч. Изучение перевода китайских политических терминов на русский язык с помощью параллельного корпуса // Политическая лингвистика. 2024. № 2. С. 235-242.
11. Aixela J.F. Culture-specific items in translation. Translation, power, subversion. Eds. by R. Alvarez, M.C.-A. Vidal. Clevedon: Multilingual Matters, 1996. pp. 52-78.
12. Baker M. Corpus linguistics and translation studies: implications and applications // Text and Technology: In Honour of John Sinclair. Eds. by M. Baker, G. Francis, E. Tognini-Bonelli. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1993. pp. 233-250.
13. House J. Translation quality assessment: past and present. London/New York: Routledge, 2015. 170 p.
14. Katan D. Translating cultures: an introduction for translators, interpreters and mediators. 2nd ed. London; New York: Routledge, 2014. 392 p.
15. Laviosa S. Corpus-based translation studies: theory, findings, applications. Amsterdam; New York: Rodopi, 2002. 138 p.
16. Leppihalme R. Culture bumps: an empirical approach to the translation of allusions. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 241 p.
17. Liao M.-H. Museums and the creative industries: the contribution of translation studies // The Journal of specialised translation. 2018. № 29. pp. 45-62.
18. Mertens I., Decroupet S. Conceptualizing museum translation: cultural translation, interlingual processes and other perspectives // Babel. 2024. Vol. 70. № 5. pp. 593-614.
19. Newmark P.A Textbook of Translation. New York; London: Prentice Hall, 1988. XII. 292 p.
20. Nida E.A. Toward a science of translating. With special reference to principles and procedures involved in Bible translating. Leiden: E.J. Brill, 1964. 331 p.
21. Nida E.A. Language and culture: contexts in translating. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001. 288 p.
22. Olohan M. Introducing corpora in translation studies. London, New York: Routledge, 2004. 232 p.
23. Pedersen J. Subtitling norms for television: an exploration focussing on extralinguistic cultural references. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2011. 242 p.
24. Terestyényi E. Translating culture-specific items in tourism brochures // SKASE Journal of Translation and Interpretation. 2011. Vol. 5. № 2. pp. 13-22.
25. Tymoczko M. Translation in a postcolonial context: early Irish literature in English translation. Manchester: St. Jerome, 1999. 336 p.
26. Venuti L. The translator's invisibility: a history of translation. L.; NY.: Routledge, 1995. 353 p.
27. Yu Z., Hirzel T. Museum Text translation in the Chinese context: the museum role and text production // Museum management and curatorship. 2024. Vol. 39. № 2. pp. 188-202.
28. Zanettin F. Translation-driven corpora: corpus resources for descriptive and applied translation studies. Manchester: St. Jerome, 2012. 244 p.

Corpus analysis of the translation of culture-specific lexis in texts of Russian-Chinese cultural exchange

Wenqi Cai
Specialist Expert
National University of Defense Technology
Changsha, China
a15142030125@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.04.2026
Accepted 22.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 81'25
DOI 10.25726/h9634-4742-0567-q
EDN LKZMGM
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 translation of culture-specific lexis in texts of Russian-Chinese cultural exchange as an area where two opposite demands meet. Official and promotional communication needs recognizability, normative consistency, and immediate readability, while the texts themselves are built around cultural specificity – festivals, artistic forms, historical names, ideological formulas, museum realia, and tourism imagery. Excessive smoothing therefore weakens the very object these texts are meant to communicate. The material consists of a pilot sample of 14 open-access texts published in 2024-2025 on official Russian and Chinese websites and in Russian-language promotional reports on cultural events. For the analytical fragment, 24 culture-specific units were manually selected and annotated. The study demonstrates that the corpus is dominated not by extreme domestication or extreme foreignization but by intermediate solutions: hybrid naming, calque with minimal explication, descriptive rendering at first mention, and shorter normalized forms in subsequent mentions. Stable formulae are most visible in official discourse, whereas tourism and museum texts show stronger dependence on the presumed knowledge of the target audience. The article's contribution lies in treating heterogeneous texts of cultural exchange as one translation field rather than as isolated genres.

Keywords

Russian-Chinese cultural exchange, culture-specific lexis, realia, corpus analysis, domestication, foreignization, functional equivalence, translation of official texts.

References

1. Vinogradov V.S. Introduction to Translation Studies: General and Lexical Issues. Moscow: Publishing House of the Institute of General Secondary Education of the Russian Academy of Education, 2001. 224 p.
2. Vlakhov S.I., Florin S.P. The Untranslatable in Translation. Series: The Linguist's Library. Moscow: R. Valent, 2009. 360 p.
3. Tatyana Golikova: More than 230 events are planned as part of the Years of Culture of Russia and China // government.ru. 2024.
4. Tao Yu., Zakharov V.P. Development and use of a parallel corpus of the Russian and Chinese languages // Scientific and Technical Information. Series 2: Information Processes and Systems. 2015. № 4. pp. 18-29.
5. Maslakhova A.B., Baymuratova U.S. Methods of translating realia in Chinese novels into English and Russian // Modern Studies of Social Problems. 2022. Vol. 14. № 4. pp. 14-27.
6. Russian-Chinese talks. Russian-Chinese talks were held at the Great Hall of the People // kremlin.ru. 2025. http://kremlin.ru/events/president/news/77902
7. Executive Order of the President of the Russian Federation No. 3-rp of 03.01.2024 «On Holding the Years of Culture of Russia and China» // kremlin.ru. 2024.
8. Joint Statement of the Russian Federation and the People's Republic of China on Deepening the Comprehensive Partnership and Strategic Interaction Entering a New Era, in the Context of the 75th Anniversary of the Establishment of Diplomatic Relations between the Two Countries // kremlin.ru. 2024.

9. Fenenko N.A. Two strategies for translating realia // Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication. 2009. № 1. pp. 121-128.
10. Jiang Ch. A study of the translation of Chinese political terms into Russian using a parallel corpus // Political Linguistics. 2024. № 2. pp. 235-242.
11. Aixela J.F. Culture-specific items in translation. Translation, power, subversion. Eds. by R. Alvarez, M.C.-A. Vidal. Clevedon: Multilingual Matters, 1996. pp. 52-78.
12. Baker M. Corpus linguistics and translation studies: implications and applications // Text and Technology: In Honour of John Sinclair. Eds. by M. Baker, G. Francis, E. Tognini-Bonelli. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1993. pp. 233-250.
13. House J. Translation quality assessment: past and present. London/New York: Routledge, 2015. 170 p.
14. Katan D. Translating cultures: an introduction for translators, interpreters and mediators. 2nd ed. London; New York: Routledge, 2014. 392 p.
15. Laviosa S. Corpus-based translation studies: theory, findings, applications. Amsterdam; New York: Rodopi, 2002. 138 p.
16. Leppihalme R. Culture bumps: an empirical approach to the translation of allusions. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 241 p.
17. Liao M.-H. Museums and the creative industries: the contribution of translation studies // The Journal of specialised translation. 2018. № 29. pp. 45-62.
18. Mertens I., Decroupet S. Conceptualizing museum translation: cultural translation, interlingual processes and other perspectives // Babel. 2024. Vol. 70. № 5. pp. 593-614.
19. Newmark P.A Textbook of Translation. New York; London: Prentice Hall, 1988. XII. 292 p.
20. Nida E.A. Toward a science of translating. With special reference to principles and procedures involved in Bible translating. Leiden: E.J. Brill, 1964. 331 p.
21. Nida E.A. Language and culture: contexts in translating. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001. 288 p.
22. Olohan M. Introducing corpora in translation studies. London, New York: Routledge, 2004. 232 p.
23. Pedersen J. Subtitling norms for television: an exploration focussing on extralinguistic cultural references. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2011. 242 p.
24. Terestyényi E. Translating culture-specific items in tourism brochures // SKASE Journal of Translation and Interpretation. 2011. Vol. 5. № 2. pp. 13-22.
25. Tymoczko M. Translation in a postcolonial context: early Irish literature in English translation. Manchester: St. Jerome, 1999. 336 p.
26. Venuti L. The translator's invisibility: a history of translation. L.; NY.: Routledge, 1995. 353 p.
Yu Z., Hirzel T. Museum Text translation in the Chinese context: the museum role and text production // Museum management and curatorship. 2024. Vol. 39. № 2. pp. 188-202.
Zanettin F. Translation-driven corpora: corpus resources for descriptive and applied translation studies. Manchester: St. Jerome, 2012. 244 p.

Перспективы применения искусственного интеллекта в современной методике обучения китайской грамматике

Цзяци Вэй
Специалист-эксперт
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
704828689@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.04.2026
Принята 17.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 37.0
DOI 10.25726/b3729-7398-8955-b
EDN FMYKIG
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В современной лингводидактике возрастает интерес к интеграции технологий искусственного интеллекта в процесс освоения грамматического строя китайского языка, отличающегося изолирующей типологией, высокой контекстной зависимостью и отсутствием морфологических маркеров, что обусловливает особые когнитивные трудности для обучающихся из индоевропейской языковой среды. Анализ возможностей машинного обучения, обработки естественного языка, генеративных моделей и адаптивных систем демонстрирует их потенциал в создании персонализированных траекторий, автоматической диагностике ошибок и моделировании коммуникативных контекстов, однако эффективность таких инструментов существенно варьируется в зависимости от характера грамматических явлений. Для конструкций с четкой формализацией, таких как порядок слов и система счетных слов, точность распознавания ошибок приближается к экспертной (соответственно 89,6% и 91,4%), тогда как аспектуальные частицы и результативные комплементы вызывают значительные затруднения алгоритмов (74,2% и 78,9%), поскольку их употребление определяется прагматическими, дискурсивными и культурно обусловленными факторами, выходящими за пределы чисто синтаксического анализа. Экспериментальное сопоставление результатов обучения в группах с применением интеллектуальных платформ и в контрольных группах выявляет статистически значимое преимущество первых, выражающееся в приросте грамматической компетенции на 17,6 балла против 9,4 балла, с наибольшим эффектом именно в областях высокой алгоритмической надежности. Установлена нелинейная, перевернутая U-образная зависимость между интенсивностью взаимодействия с искусственным интеллектом и учебными достижениями: оптимальный диапазон составляет 40-80 обращений за семестр, обеспечивающий максимальные показатели, в то время как чрезмерная частота приводит к снижению самостоятельности грамматического мышления, напоминающему эффект зависимости от внешних подсказок. Различные категории инструментов – системы автоматической проверки, адаптивные тренажеры и разговорные интерфейсы – проявляют выраженную функциональную специализацию, демонстрируя наивысшую результативность соответственно в распознавании формальных нарушений, закреплении конструкций средней сложности и развитии продуктивных навыков в контекстном диалоге. Полученные данные подчеркивают, что искусственный интеллект занимает четко очерченную нишу, способствуя перераспределению педагогической нагрузки: автоматизация рутинных операций диагностики и тренировки высвобождает

ресурсы для углубленной работы над прагматическими аспектами грамматики, требующими живого взаимодействия. Эффективная интеграция предполагает методически осознанное комбинирование инструментов, критическое отношение обучающихся к машинным рекомендациям и специальную подготовку преподавателей, ориентированную на дидактическое сопровождение технологических средств. Таким образом, рассмотрение перспектив применения искусственного интеллекта позволяет определить реальные границы и условия его продуктивного использования в методике преподавания китайской грамматики, открывая направления для дальнейшего совершенствования образовательных технологий в условиях растущей глобальной востребованности китайского языка.

Ключевые слова

искусственный интеллект, китайская грамматика, лингводидактика, адаптивное обучение, грамматическая компетенция.

Введение

Китайский язык на протяжении последних двух десятилетий стремительно наращивает свои позиции в мировом образовательном пространстве, превращаясь из экзотического предмета элитарных востоковедческих программ в массовую дисциплину, представленную в учебных планах школ и университетов десятков стран (Еникеева, 2025). Грамматический строй китайского языка, принципиально отличающийся от грамматических систем индоевропейских языков, создает для обучающихся особую когнитивную нагрузку, связанную с необходимостью освоения изолирующей типологии, тональной системы и иероглифической письменности одновременно. Отсутствие морфологических показателей числа, рода, падежа и времени в привычном для европейских учащихся понимании приводит к тому, что грамматические отношения в китайском предложении выражаются преимущественно через порядок слов, служебные слова и контекст, что требует от преподавателя принципиально иных методических подходов (Чжан, 2024). Именно грамматика китайского языка традиционно оказывается тем компонентом языковой компетенции, который вызывает наибольшие затруднения у обучающихся, не имеющих опыта работы с изолирующими языками, и именно в этой области потенциал технологий искусственного интеллекта может быть реализован в наибольшей степени.

Технологии искусственного интеллекта, включающие машинное обучение, обработку естественного языка, генеративные нейросетевые модели и системы адаптивного обучения, за последние годы прошли путь от лабораторных разработок до массово доступных инструментов, интегрированных в образовательные платформы и приложения (Ершов, 2022). Большие языковые модели, способные генерировать, анализировать и корректировать тексты на китайском языке, открывают возможности для создания персонализированных учебных траекторий, автоматической оценки грамматической корректности студенческих работ и моделирования коммуникативных ситуаций, в которых грамматические конструкции осваиваются в условиях, приближенных к естественному речевому общению (Шишкова, 2025). Однако степень готовности педагогического сообщества к интеграции этих технологий в методику преподавания китайской грамматики остается неравномерной: если одни образовательные учреждения активно внедряют интеллектуальные системы, то другие сохраняют настороженное отношение, обусловленное как недостаточной изученностью дидактической эффективности подобных инструментов, так и опасениями, связанными с замещением живого педагогического взаимодействия машинными алгоритмами.

Специфика китайской грамматики предъявляет к интеллектуальным обучающим системам ряд требований, которые не могут быть удовлетворены простым переносом решений, разработанных для обучения грамматике английского, немецкого или испанского языков (Назаренко, 2023). Категории аспектуальности, выражаемые частицам liǎo, guò и zhe, система счетных слов (liàngcí), конструкции с результативными и направительными морфемами, топик-комментарий как базовая синтаксическая модель – все эти явления требуют от алгоритмов искусственного интеллекта способности оперировать не только формальными правилами, но и прагматическими, дискурсивными и культурно обусловленными факторами (Штатская, 1994). Попытки автоматизированного анализа грамматических

ошибок в текстах на китайском языке, написанных иностранными учащимися, показывают, что точность распознавания ошибок существенно варьируется в зависимости от типа конструкции и уровня владения языком, причем наибольшие трудности для алгоритмов представляют именно те грамматические явления, которые не имеют прямых аналогов в языке обучающегося.

Настоящая работа обращена к исследованию того, каким образом и в какой мере инструменты искусственного интеллекта могут быть вписаны в существующую методическую систему обучения китайской грамматике и какие дидактические эффекты при этом достигаются. Речь идет не о вытеснении преподавателя из образовательного процесса, а о расширении его инструментария и создании условий для более глубокой индивидуализации обучения, что в контексте работы с китайским языком (Хохлова, 2024) приобретает особое значение ввиду значительного разброса исходной подготовки и мотивационных установок учащихся. Выбор именно грамматического аспекта обусловлен тем, что грамматика, будучи системообразующим компонентом языковой компетенции, определяет успешность овладения всеми остальными видами речевой деятельности и одновременно является тем полем, на котором возможности и ограничения искусственного интеллекта проявляются наиболее отчетливо (Лазарева, 2025).

Материалы и методы исследования Методологическую основу работы составил комплексный подход, объединяющий элементы систематического обзора научной литературы, сравнительного анализа существующих интеллектуальных обучающих платформ и количественной оценки их дидактической эффективности на основе опубликованных эмпирических данных. Источниковую базу сформировали 87 публикаций, отобранных из баз данных Web of Science, Scopus, CNKI (China National Knowledge Infrastructure) и РИНЦ за период 2018-2024 годов по ключевым запросам, включавшим сочетания терминов «artificial intelligence», «Chinese grammar teaching», «NLP Chinese language education», «adaptive learning Chinese», «zhìnéng jiàoxué zhōngwén yǔfǎ» и ряд их вариантов. Из общего массива после исключения дублирующих и не соответствующих критериям отбора материалов для углубленного анализа были оставлены 52 работы, из которых 31 представляла собой эмпирические исследования с количественными данными, а 21 – теоретические и обзорные статьи.

Эмпирический компонент исследования основывался на анализе данных, полученных в ходе педагогического наблюдения за использованием трех интеллектуальных платформ – «Pleco» с модулем грамматического анализа, «Du Chinese» и специализированной системы «ChineseGrammarAI», разработанной на базе Пекинского университета языка и культуры, — в учебных группах двух российских университетов. Общая выборка составила 146 студентов, обучающихся китайскому языку как иностранному на уровнях HSK 3-5 (Ударцев, 2025), распределенных по экспериментальным и контрольным группам. Период наблюдения охватывал два академических семестра 2023–2024 учебного года. Инструментом оценки грамматической компетенции служили стандартизированные тесты, включавшие задания на выбор правильной грамматической конструкции, восстановление порядка слов, исправление ошибок и продуцирование высказываний по заданной модели.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок, критерия Манна-Уитни для непараметрических данных и коэффициента корреляции Спирмена для оценки связи между частотой использования интеллектуальных инструментов и динамикой грамматической компетенции (Серегин, 2024). Уровень статистической значимости был установлен на отметке $p < 0.05$. Качественный компонент исследования включал полуструктурированные интервью с 12 преподавателями китайского языка, имеющими опыт работы с интеллектуальными платформами, что позволило дополнить количественные данные экспертной оценкой педагогических возможностей и ограничений исследуемых технологий.

Результаты и обсуждение Грамматическая система китайского языка обладает рядом характеристик, которые делают ее одновременно благодарным и чрезвычайно сложным объектом для алгоритмической обработки. С одной стороны, отсутствие словоизменительной морфологии упрощает задачу формального анализа структуры предложения; с другой стороны, высокая контекстная зависимость грамматических значений, множественность функций одних и тех же служебных слов и размытость границ между частями речи создают для систем искусственного интеллекта задачи, которые

до сих пор не имеют универсального решения (Феофанов, 2023). Именно это противоречие между кажущейся простотой формальной структуры и реальной глубиной грамматических отношений определяет специфику интеграции интеллектуальных технологий в методику обучения китайской грамматике.

Одним из ключевых направлений применения искусственного интеллекта является автоматическая диагностика грамматических ошибок в письменных работах учащихся. Традиционная методика предполагает, что преподаватель проверяет каждую работу индивидуально, выявляя ошибки и предоставляя комментарии, что при значительной наполняемости учебных групп становится ресурсоемкой задачей, неизбежно ведущей к снижению глубины обратной связи. Системы автоматической коррекции, основанные на нейросетевых моделях, обученных на корпусах текстов иностранных учащихся, способны идентифицировать типичные ошибки в употреблении грамматических конструкций и предлагать варианты исправления с пояснением соответствующего правила (Соловьева, 2025). Для оценки точности работы подобных систем при обработке текстов студентов разного уровня владения языком был проведен сравнительный анализ, результаты которого отражены в сопоставлении экспертных и машинных оценок (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительная точность распознавания грамматических ошибок экспертами и системой ИИ по типам конструкций (%)

Тип грамматической конструкции	Точность экспертной оценки	Точность системы ИИ	Расхождение
Порядок слов в предложении	97,3	89,6	7,7
Употребление аспектуальных частиц (liǎo, guò, zhe)	96,8	74,2	22,6
Система счетных слов (liàngcí)	98,1	91,4	6,7
Конструкции с bǎ	95,7	82,3	13,4
Результативные комплементы	97,4	78,9	18,5
Конструкции сравнения (bǐ, méiyǒu, gēn...yīyàng)	96,2	86,7	9,5
Употребление связки shì и частицы de	94,9	88,1	6,8
Модальные глаголы (néng, huì, kěyǐ)	95,6	85,3	10,3

Распределение значений точности обнаруживает неоднородную картину, в которой наибольшее расхождение между экспертной и машинной оценкой приходится на аспектуальные частицы и результативные комплементы. Разница в 22,6 процентных пункта для аспектуальных частиц объясняется тем, что выбор между liǎo, guò и zhe определяется не столько синтаксической позицией, сколько прагматическим намерением говорящего и дискурсивным контекстом, которые алгоритмы текущего поколения обрабатывают с существенными ограничениями. Система ИИ устойчиво распознает случаи, когда аспектуальная частица полностью отсутствует или стоит в невозможной позиции, однако ситуации, в которых употребление частицы грамматически допустимо, но прагматически неуместно, остаются за пределами ее возможностей.

Результативные комплементы, показавшие расхождение в 18,5 процентных пункта, представляют собой еще более показательный случай. Конструкции типа kànjiàn, tīngdǒng, zuòwán требуют от системы не только формального анализа сочетаемости глагола с результативной морфемой, но и понимания семантической совместимости компонентов в конкретном коммуникативном контексте (Лян, 2024). Студенты нередко образуют результативные конструкции по аналогии с уже известными, создавая формально возможные, но семантически неточные или неупотребительные сочетания, и именно такие случаи алгоритм определяет с наименьшей надежностью. В то же время при работе со счетными словами, где набор правил сочетаемости достаточно хорошо формализован и описан в обучающих корпусах, система демонстрирует точность, приближающуюся к экспертной, – разница

составляет лишь 6,7 процентных пункта, что свидетельствует о высокой эффективности ИИ в тех областях грамматики, где правила носят преимущественно лексико-грамматический характер.

Конструкции с предлогом bǎ, занимающие промежуточное положение с расхождением в 13,4 процентных пункта, демонстрируют характерную закономерность: система успешно идентифицирует нарушения базовой структуры предложения с bǎ, но испытывает затруднения при оценке случаев, когда студент использует bǎ-конструкцию вместо стандартного порядка слов или наоборот, поскольку выбор между этими вариантами зависит от коммуникативного фокуса и информационной структуры высказывания.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о динамике грамматической компетенции учащихся, работавших с интеллектуальными платформами, в сравнении с контрольными группами, обучавшимися по традиционной методике. Экспериментальные группы использовали систему автоматической проверки грамматических упражнений и генеративные модели для создания дополнительных тренировочных заданий, при этом время аудиторной работы с преподавателем оставалось одинаковым для всех участников эксперимента. Полученные данные фиксировались в форме входного и итогового тестирования (табл. 2).

Таблица 2. Динамика грамматической компетенции студентов экспериментальных и контрольных групп (средний балл по 100-балльной шкале)

Показатель	Экспериментальная группа (n=74)	Контрольная группа (n=72)	p-значение
Входное тестирование	53,8	54,3	0.847
Итоговое тестирование	71,4	63,7	0.012
Прирост	17,6	9,4	0.003
Задания на порядок слов (итог)	78,2	72,1	0.038
Задания на аспектуальные частицы (итог)	64,7	57,3	0.027
Задания на счетные слова (итог)	76,9	68,4	0.019
Задания на продуцирование высказываний (итог)	62,3	55,8	0.041

Статистическая значимость различий между группами по итоговому тестированию подтверждается значением p=0.012, что позволяет с достаточной уверенностью утверждать, что использование инструментов искусственного интеллекта оказало положительное влияние на формирование грамматической компетенции. Прирост в экспериментальной группе составил 17,6 балла против 9,4 балла в контрольной, причем разница в приросте статистически значима на уровне p=0.003. Обращает на себя внимание, что наибольший эффект зафиксирован в заданиях, связанных с порядком слов и счетными словами, – то есть в тех областях, где, согласно данным предшествующего анализа, алгоритмы ИИ показывают наибольшую точность. Здесь прослеживается логическая зависимость: чем надежнее машинная обратная связь, тем выше ее дидактический эффект.

При этом задания на продуцирование высказываний, предполагающие самостоятельное создание грамматически корректных предложений по заданной модели, показали наименьший разрыв между группами – 62,3 против 55,8 балла. Это объясняется тем, что продуктивные навыки формируются в значительной мере через живое педагогическое взаимодействие, в котором преподаватель не просто констатирует ошибку, а обсуждает со студентом коммуникативное намерение, моделирует ситуацию употребления и помогает осмыслить грамматическую структуру через ее функциональное содержание (Мичурина, 2025). Интеллектуальные системы в этом отношении пока ограничены возможностями текстовой обратной связи и не способны полноценно воспроизвести педагогический диалог, хотя последние разработки в области разговорных интерфейсов на базе генеративных моделей начинают сокращать этот разрыв.

Существенным аспектом интеграции искусственного интеллекта в учебный процесс является вопрос о том, каким образом частота и интенсивность обращения к интеллектуальным инструментам соотносятся с результатами обучения. Неконтролируемое использование автоматических систем проверки может приводить к формированию зависимости от внешнего контроля и снижению способности к самостоятельному грамматическому анализу – феномен, который некоторые исследователи обозначают как «эффект калькулятора» в лингводидактике (Шульга, 2024). Для изучения этой зависимости была проведена корреляционная оценка связи между количеством обращений к системе ИИ за семестр и итоговым баллом по грамматическому тестированию.

Нелинейный характер этой зависимости проявился в том, что студенты с умеренной частотой использования (от 40 до 80 обращений за семестр) показали наилучшие результаты, тогда как группа с наибольшей интенсивностью обращений продемонстрировала результаты лишь незначительно превышающие показатели группы с низкой активностью. Количественное выражение этой закономерности представлено в распределении по группам интенсивности (табл. 3).

Таблица 3. Зависимость итогового балла по грамматике от интенсивности использования ИИ-инструментов

Группа по интенсивности использования	Среднее количество обращений	Средний итоговый балл	Стандартное отклонение
Низкая (менее 25 обращений)	14,7	65,2	8,3
Умеренно-низкая (25-39 обращений)	31,4	69,8	7,6
Умеренная (40-59 обращений)	48,6	74,3	6,9
Умеренно-высокая (60-80 обращений)	69,2	76,1	7,2
Высокая (более 80 обращений)	103,8	67,4	9,1

Обнаруженная закономерность имеет характер перевернутой U-образной кривой, что является методически значимым наблюдением. Студенты с умеренно-высокой интенсивностью использования (в среднем 69,2 обращения за семестр) достигли максимального среднего балла – 76,1, тогда как студенты с высокой интенсивностью (103,8 обращения) показали результат всего 67,4 балла, что на 8,7 пункта ниже. Стандартное отклонение в группе с высокой интенсивностью оказалось наибольшим – 9,1, что свидетельствует о значительной внутригрупповой неоднородности и предполагает, что часть этих студентов использовала ИИ-инструменты некритически, как средство получения готового ответа, а не как инструмент осмысления грамматического материала.

Разница между группами с умеренной и умеренно-высокой интенсивностью составляет лишь 1,8 балла при практически одинаковых показателях стандартного отклонения (6,9 и 7,2 соответственно), что позволяет объединить эти группы в зону оптимальной интенсивности использования. Падение результативности в группе с низкой интенсивностью (65,2 балла) интерпретируется как недостаточность дополнительной практики, которую обеспечивают интеллектуальные платформы, – эти студенты, по существу, находились в условиях, близких к условиям контрольной группы, работавшей без ИИ-инструментов.

Экспертные оценки преподавателей, полученные в ходе полуструктурированных интервью, позволяют дополнить количественную картину качественным измерением. Девять из двенадцати опрошенных преподавателей отметили, что использование систем автоматической проверки позволило им перераспределить рабочее время в пользу индивидуальных консультаций и объяснения наиболее сложных грамматических явлений, которые не поддаются формализации в рамках автоматической обратной связи. Семь преподавателей указали на то, что генеративные модели оказались полезны для создания дополнительных грамматических упражнений, адаптированных к конкретному уровню группы, что позволило существенно расширить банк тренировочных материалов (Мичурина, 2025). Однако все опрошенные подчеркнули необходимость критической проверки заданий, генерируемых искусственным

интеллектом, поскольку в ряде случаев модели предлагали примеры с неестественным словоупотреблением или стилистическими несоответствиями, которые были бы очевидны носителю языка, но могли ввести в заблуждение студента.

Отдельным направлением исследования стало сопоставление эффективности различных типов ИИ-инструментов применительно к разным аспектам грамматической компетенции. На практике студенты использовали три категории технологий: системы автоматической проверки (grammar checkers), адаптивные тренажеры с алгоритмическим подбором заданий и разговорные интерфейсы на базе генеративных моделей. Каждый из этих типов инструментов оказывает наибольший эффект в определенной области грамматической работы, что отражает распределение пользовательских предпочтений и результатов (табл. 4).

Таблица 4. Оценка эффективности различных типов ИИ-инструментов для формирования отдельных грамматических навыков (по 10-балльной экспертной шкале)

Грамматический навык	Автоматическая проверка	Адаптивный тренажер	Разговорный интерфейс
Распознавание ошибок в порядке слов	8,4	7,1	5,3
Выбор аспектуальной частицы	5,7	7,8	7,2
Подбор счетного слова	8,9	8,6	4,8
Построение bǎ-конструкции	6,3	8,2	6,9
Употребление комплементов	5,1	7,4	6,7
Формулирование высказывания в заданном контексте	3,8	5,9	8,3
Самокоррекция грамматических ошибок	7,6	6,4	7,9

Экспертные оценки обнаруживают четкую дифференциацию функциональных возможностей инструментов. Системы автоматической проверки получили наивысшие баллы в распознавании ошибок в порядке слов (8,4) и подборе счетных слов (8,9), что согласуется с данными о точности этих систем, полученными ранее: в областях с высокой степенью формализации правил автоматическая проверка работает наиболее эффективно. Однако при переходе к задачам, требующим продуктивного использования языка — таким как формулирование высказывания в заданном контексте, — этот тип инструментов показывает минимальную оценку (3,8), что фактически означает его непригодность для данного аспекта работы.

Адаптивные тренажеры демонстрируют более равномерное распределение эффективности, не достигая максимальных значений ни в одной из категорий, но и не опускаясь ниже 5,9 балла. Их преимущество заключается в способности алгоритмически подбирать упражнения возрастающей сложности с учетом индивидуального профиля ошибок студента, что особенно ценно при работе с конструкциями, требующими многократного закрепления в различных контекстах (Мичурина, 2025). Для 把-конструкции (8,2 балла) и результативных комплементов (7,4 балла) именно адаптивные тренажеры оказались наиболее результативным инструментом, что объясняется возможностью варьировать контексты употребления и постепенно наращивать сложность заданий.

Разговорные интерфейсы на базе генеративных моделей показали неожиданно высокую оценку в области формулирования высказываний (8,3 балла) и самокоррекции грамматических ошибок (7,9 балла). Эти данные свидетельствуют о том, что диалоговый формат взаимодействия с искусственным интеллектом создает условия, стимулирующие активное порождение речи и рефлексию над собственными ошибками, что в значительной мере компенсирует ограничения модели в понимании прагматических нюансов. Студенты, работавшие с разговорными интерфейсами, отмечали в анкетах, что возможность задать вопрос о причинах ошибки и получить развернутое объяснение с примерами

ощущается как более продуктивная форма работы по сравнению с простой отметкой «правильно/неправильно», характерной для автоматических систем проверки.

Сопоставление данных из различных измерений позволяет обнаружить устойчивую закономерность: эффективность интеграции искусственного интеллекта в обучение китайской грамматике определяется не столько техническими характеристиками конкретного инструмента, сколько методическим контекстом его применения и степенью осознанности, с которой студент включает этот инструмент в свою учебную практику. Прирост грамматической компетенции в экспериментальных группах оказался статистически значимым, однако он был неравномерным — максимальный эффект наблюдался в тех подобластях грамматики, где алгоритмы обеспечивают надежную обратную связь, и в тех случаях, когда интенсивность обращения к интеллектуальным инструментам находилась в пределах оптимального диапазона.

Нелинейная зависимость между частотой использования ИИ и учебными результатами указывает на необходимость педагогического сопровождения работы студентов с интеллектуальными платформами. Само по себе предоставление доступа к технологиям не гарантирует дидактического эффекта — требуется целенаправленное формирование у обучающихся навыков критической работы с автоматическими системами, включающих умение оценивать достоверность машинной обратной связи, сопоставлять ее с информацией из учебных пособий и обращаться к преподавателю в случаях, когда алгоритм не способен дать убедительного объяснения. Дифференциация инструментов по областям наибольшей эффективности указывает на целесообразность комбинированного подхода, при котором различные типы ИИ-технологий используются для решения различных дидактических задач, а преподаватель выступает в роли методического координатора, определяющего оптимальное сочетание инструментов для конкретной учебной ситуации.

Качественный анализ экспертных интервью дополнительно подтверждает, что наибольший потенциал искусственного интеллекта в данной области связан не с замещением педагогических функций, а с перераспределением когнитивной нагрузки: машина берет на себя рутинные операции диагностики и тренировки формализуемых навыков, высвобождая время преподавателя для работы с теми аспектами грамматической компетенции, которые требуют живого педагогического взаимодействия — прежде всего с прагматическим, дискурсивным и культурно-коммуникативным измерениями грамматики.

Заключение

Полученные результаты фиксируют картину, в которой инструменты искусственного интеллекта занимают определенную, достаточно четко очерченную нишу в методике обучения китайской грамматике, не претендуя на универсальность и не замещая ключевых педагогических функций. Средний прирост грамматической компетенции в 17,6 балла в экспериментальных группах против 9,4 балла в контрольных при статистической значимости на уровне $p=0.003$ свидетельствует о том, что интеграция интеллектуальных технологий способна существенно повысить результативность обучения, однако этот эффект распределяется неравномерно по различным аспектам грамматики. Области с высокой степенью формализации правил – порядок слов, счетные слова, базовые синтаксические модели – получают от применения ИИ наибольшую дидактическую отдачу, тогда как зоны, где грамматический выбор определяется прагматическими, дискурсивными и культурно-коммуникативными факторами, остаются преимущественно в сфере ответственности преподавателя.

Обнаруженная U-образная зависимость между интенсивностью обращения к интеллектуальным инструментам и учебными результатами представляет собой методически значимое наблюдение, из которого следует, что оптимальный режим использования ИИ-технологий предполагает от 40 до 80 обращений за семестр, то есть примерно 3-5 обращений в неделю. Студенты, превысившие этот порог, показали снижение результатов почти до уровня группы с минимальной активностью – средний итоговый балл 67,4 против 76,1 в группе с оптимальной интенсивностью. Это явление, вероятно, объясняется формированием некритического отношения к машинной обратной связи и снижением самостоятельности грамматического мышления, что по своему механизму аналогично хорошо

известному в дидактике эффекту подсказки, подавляющей собственную когнитивную активность обучающегося.

Различные типы ИИ-инструментов обнаруживают выраженную функциональную специализацию: автоматические системы проверки наиболее эффективны при работе с формализуемыми аспектами грамматики (оценки 8,4-8,9 по 10-балльной шкале), адаптивные тренажеры обеспечивают наиболее равномерное покрытие различных грамматических навыков с максимальным эффектом для конструкций средней степени формализации, а разговорные интерфейсы на базе генеративных моделей неожиданно показали наивысшую результативность в задачах продуктивного характера (8,3 балла для формулирования высказываний). Это распределение указывает на целесообразность комбинированного использования нескольких типов инструментов, подбираемых в соответствии с конкретной дидактической задачей и индивидуальным профилем обучающегося.

Грамматика китайского языка, занимая особое положение среди языков, преподаваемых в качестве иностранных, требует от методистов и разработчиков интеллектуальных обучающих систем учета специфики изолирующего строя, для которого характерна высокая роль контекста и информационной структуры высказывания в определении грамматических значений. Точность распознавания ошибок в употреблении аспектуальных частиц (74,2%) и результативных комплементов (78,9%) существенно уступает точности в области счетных слов (91,4%) и порядка слов (89,6%), что определяет реальные границы применимости существующих алгоритмов. Развитие технологий обработки естественного языка, в особенности моделей, учитывающих прагматические и дискурсивные характеристики текста, способно сократить этот разрыв в обозримой временно́й перспективе, однако на данном этапе грамотное методическое сопровождение остается обязательным условием эффективной интеграции ИИ в учебный процесс.

Значимым практическим следствием проведенного исследования является обоснование необходимости включения в программы повышения квалификации преподавателей китайского языка модулей, посвященных методике работы с интеллектуальными обучающими системами, – не в техническом, а именно в дидактическом аспекте. Преподаватель, владеющий пониманием возможностей и ограничений конкретных типов ИИ-инструментов, способен выстроить учебный процесс таким образом, чтобы технологическая составляющая усиливала, а не подменяла педагогическое взаимодействие. Результаты настоящей работы дают основания для формулирования рекомендаций по оптимальному режиму использования интеллектуальных платформ, подбору типа инструмента в соответствии с характером изучаемого грамматического явления и организации педагогического контроля за самостоятельной работой студентов с автоматическими системами.

Список литературы

1. Еникеева А.И., Фахрутдинова Р.А. Китайский язык и технологии искусственного интеллекта в условиях современной образовательной среды // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2025. № 2 (32). С. 174-178.
2. Ершов С.В. Преподавание основ искусственного интеллекта в курсе школьной информатики // Инженерно-техническое образование и наука: материалы II Международной научно-практической конференции. Новороссийск, 2022. С. 33.
3. Лазарева А.М. Методы обучения искусственного интеллекта // Цифровые системы и модели: теория и практика проектирования, разработки и использования: материалы Международной научно-практической конференции. Казань, 2025. С. 1555-1558.
4. Мичурина А.А. Типология задач, решаемых при помощи искусственного интеллекта, в преподавании китайского языка // Грани познания. 2025. № 3 (98). С. 3-7.
5. Назаренко Е.Н. К проблеме применения искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков в высших учебных заведениях // Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания русского и иностранных языков: материалы VI Международной научно-практической конференции. Донецк, 2023. С. 138-143.

6. Серегин К.А., Свищева И.В. Изучение иностранных языков с помощью искусственного интеллекта // Горинские чтения. Инновационные решения для АПК: материалы VI Международной студенческой научной конференции. Майский, 2024. С. 133-134.
7. Соловьева Ю.А. Использование искусственного интеллекта в обучении английской грамматике // Иностранные языки в контексте культуры: мат. XXII Международной научно-практической конференции. Пермь, 2025. С. 177-181.
8. Ударцев Е.А. Возможности использования искусственного интеллекта в вузовском обучении грамматике иностранного языка // На пути в педагогическую науку: материалы студенческой научно-практической конференции. Владимир, 2025. С. 221-225.
9. Феофанов И.Р. Использование искусственного интеллекта при изучении иностранных языков // К вершинам познания: материалы XIII Международной научно-практической конференции. Тюмень, 2023. Т. 1. С. 158-159.
10. Хань К. Особенности грамматического строя китайского языка в процессе обучения // Вестник Международного института экономики и лингвистики ИГУ. Серия: Восточные языки. 2013. № 5. С. 12-16.
11. Хохлова Д.А., Исаева Н.А. Внедрение инструментов искусственного интеллекта в методику преподавания китайского языка // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2024. № 4 (75). С. 115-125.
12. Чжан Ц. Применение ИИ в преподавании китайского языка как иностранного: инновационные подходы и методологии // Обучение языкам в эпоху интеллектуальных технологий: вызовы и перспективы: материалы XXIX Международной научно-практической конференции. Самара, 2024. С. 256-260.
13. Шишкова Ю.С., Ван М. Искусственный интеллект в обучении китайскому языку // Подготовка преподавателей китайского языка: опыт и перспективы сотрудничества российских и китайских университетов: материалы VII Международной конференции (7-8 ноября 2024 г., Ярославль). Под ред. В.Н. Бабаяна. Ярославль: РИО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2025. С. 129-137.
14. Штатская Т.В. Основы новой методики логического обучения грамматике иностранных языков и предпосылки ее появления // Совершенствование образовательных процессов: сборник научных трудов. Краснодар, 1994. С. 112-116.
15. Шульга В.В., Бояркина В.В., Надькина М.А. Искусственный интеллект в преподавании китайского языка: помощь или препятствие? // Сократовские чтения – 2024: материалы XXXI Международной научно-практической конференции. М., 2024. С. 160-164.

Prospects for the use of artificial intelligence in modern teaching methods of Chinese grammar

Jiaqi Wei
Specialist-expert
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
704828689@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.04.2026
Accepted 17.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 37.0
DOI 10.25726/b3729-7398-8955-b
EDN FMYKIG
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

In modern linguodidactics, interest is growing in the integration of artificial intelligence technologies into the process of mastering the grammatical structure of the Chinese language, which is distinguished by an isolating typology, high contextual dependence, and the absence of morphological markers. This creates particular cognitive difficulties for learners from Indo-European linguistic backgrounds. An analysis of the capabilities of machine learning, natural language processing, generative models, and adaptive systems demonstrates their potential for creating personalized learning trajectories, automatic error diagnostics, and modeling communicative contexts. However, the effectiveness of such tools varies substantially depending on the nature of the grammatical phenomena. For constructions with clear formalization, such as word order and the system of measure words, the accuracy of error recognition approaches expert levels (89,6% and 91,4%, respectively), whereas aspectual particles and resultative complements present significant challenges for algorithms (74,2% and 78,9%), since their usage is determined by pragmatic, discursive, and culturally conditioned factors that go beyond purely syntactic analysis. An experimental comparison of learning outcomes in groups using intelligent platforms and in control groups reveals a statistically significant advantage for the former, manifested in an increase in grammatical competence of 17.6 points versus 9.4 points, with the greatest effect precisely in areas of high algorithmic reliability. A nonlinear, inverted U-shaped relationship has been established between the intensity of interaction with artificial intelligence and learning achievements: the optimal range is 40-80 interactions per semester, which provides maximum performance, while excessive frequency leads to a decrease in the independence of grammatical thinking, reminiscent of the effect of dependence on external prompts. Various categories of tools – automatic checking systems, adaptive trainers, and conversational interfaces – exhibit pronounced functional specialization, demonstrating the highest effectiveness respectively in recognizing formal violations, reinforcing constructions of medium complexity, and developing productive skills in contextual dialogue. The obtained data emphasize that artificial intelligence occupies a clearly defined niche, facilitating the redistribution of pedagogical load: the automation of routine operations of diagnostics and training frees up resources for in-depth work on the pragmatic aspects of grammar that require live interaction. Effective integration presupposes a methodologically informed combination of tools, a critical attitude of learners toward machine recommendations, and special training for teachers focused on the didactic support of technological means. Thus, consideration of the prospects for the application of artificial intelligence makes it possible to determine the real boundaries and conditions for its productive use in the methodology of teaching Chinese grammar, opening avenues for the further improvement of educational technologies amid growing global demand for the Chinese language.

Keywords

artificial intelligence, Chinese grammar, linguodidactics, adaptive learning, grammatical competence.

References

1. Enikeeva A.I., Fakhrutdinova R.A. The Chinese language and artificial intelligence technologies in the modern educational environment // At the Intersection of Languages and Cultures. Current Issues in the Humanities. 2025. № 2 (32). pp. 174-178.
2. Ershov S.V. Teaching the fundamentals of artificial intelligence in school computer science classes // Engineering and Technical Education and Science: Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference. Novorossiysk, 2022. pp. 33.

3. Lazareva A.M. Methods of training artificial intelligence // Digital Systems and Models: Theory and Practice of Design, Development and Use: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Kazan, 2025. pp. 1555-1558.

4. Michurina A.A. A typology of tasks addressed using artificial intelligence in Chinese language teaching // Facets of Knowledge. 2025. № 3 (98). pp. 3-7.

5. Nazarenko E.N. On the use of artificial intelligence in foreign language teaching at higher education institutions // Linguistic Research and its Application in Teaching Russian and Foreign Languages: Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference. Donetsk, 2023. pp. 138-143.

6. Seregin K.A., Svishcheva I.V. Learning foreign languages with artificial intelligence // Gorin Readings. Innovative Solutions for the Agro-Industrial Complex: Proceedings of the VI International Student Scientific Conference. Maysky, 2024. pp. 133-134.

7. Solovyeva Yu.A. Using artificial intelligence in teaching English grammar // Foreign Languages in the Context of Culture: Proceedings of the XXII International Scientific and Practical Conference. Perm, 2025. pp. 177-181.

8. Udartsev E.A. Opportunities for using artificial intelligence in teaching foreign language grammar at university // On the Path to Pedagogical Science: Proceedings of the Student Scientific and Practical Conference. Vladimir, 2025. pp. 221-225.

9. Feofanov I.R. Using artificial intelligence in foreign language learning // Towards the Heights of Knowledge: Proceedings of the XIII International Scientific and Practical Conference. Tyumen, 2023. Vol. 1. pp. 158-159.

10. Han K. Features of Chinese grammatical structure in the learning process // International Institute of Economics and Linguistics of Irkutsk State University Bulletin. Series: Oriental Languages. 2013. № 5. pp. 12-16.

11. Khokhlova D.A., Isaeva N.A. Integrating artificial intelligence tools into Chinese language teaching methodology // New Developments in Psychological and Pedagogical Research. 2024. № 4 (75). pp. 115-125.

12. Zhang Ts. Applying AI in teaching Chinese as a foreign language: innovative approaches and methodologies // Language Teaching in the Era of Intelligent Technologies: Challenges and Prospects: Proceedings of the XXIX International Scientific and Practical Conference. Samara, 2024. pp. 256-260.

13. Shishkova Yu.S., Wang M. Artificial intelligence in Chinese language teaching // Training Chinese Language Teachers: Experience and Prospects for Cooperation between Russian and Chinese Universities: Proceedings of the VII International Conference (November 7-8, 2024, Yaroslavl). Ed. by V.N. Babayan. Yaroslavl: Publishing Department of the K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, 2025. pp. 129-137.

14. Shtatskaya T.V. Fundamentals of a new methodology for logical instruction in foreign language grammar and the prerequisites for its emergence // Improving Educational Processes: Collected Research Papers. Krasnodar, 1994. pp. 112-116.

15. Shulga V.V., Boyarkina V.V., Nadkina M.A. Artificial intelligence in Chinese language teaching: help or hindrance? // Socratic Readings – 2024: Proceedings of the XXXI International Scientific and Practical Conference. Moscow, 2024. pp. 160-164.

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Волонтерская деятельность как фактор духовно-нравственного становления личности подростка

Лариса Викторовна Мамедова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики и методики начального обучения
Технический институт, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
larisamamedova@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.04.2026
Принята 20.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 37.034
DOI 10.25726/t6087-3899-4733-l
EDN QNZZYE
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Вопрос духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения занимает одно из ключевых мест в современной педагогической науке. Особую актуальность он приобретает применительно к подростковому возрасту – периоду, в котором формируются устойчивые ценностные ориентиры, нравственные установки и мировоззренческие позиции личности. Среди механизмов, обеспечивающих целенаправленное воздействие на духовный мир подростка, волонтерская деятельность занимает особое место: она предполагает добровольное участие в социально значимых практиках, что само по себе уже задает высокий нравственный порог вовлечения. Предметом рассмотрения выступает взаимосвязь между участием подростков в волонтерской деятельности и динамикой их духовно-нравственного развития. Волонтерство понимается не как разовое мероприятие, а как систематически организованная среда, в которой подросток проходит путь от пассивного участника к субъекту, осознающему собственную ответственность перед обществом. Именно в этом контексте волонтерство рассматривается как педагогический инструмент, способный формировать такие качества личности, как сострадание, взаимопомощь, уважение к достоинству другого человека и гражданская позиция. В ходе исследования применялся теоретический анализ научной литературы, посвященной педагогическим, психологическим и социокультурным аспектам волонтерской деятельности подростков. Дополнительно использовался сравнительный метод, позволивший выявить различия в ценностных ориентациях подростков, включенных и не включенных в волонтерскую практику. Привлеченные источники охватывают публикации 2022-2025 годов, что обеспечивает актуальность аналитической базы. Полученные результаты свидетельствуют о том, что системно организованная волонтерская деятельность оказывает устойчивое позитивное влияние на духовно-нравственный облик подростка. Прослеживается взаимосвязь между регулярным участием в волонтерстве и усилением просоциальных ценностей – таких как альтруизм, ответственность, толерантность и духовная чуткость. Помимо этого, волонтерская среда создает условия для самопознания и осмысления подростком своего места в обществе, что напрямую соотносится с задачами духовно-нравственного воспитания. Практическая значимость работы состоит в обосновании волонтерства как целенаправленного педагогического ресурса, заслуживающего системного включения в воспитательный процесс образовательных организаций.

Ключевые слова

волонтерская деятельность, духовно-нравственное воспитание, подростки, становление личности, ценностные ориентации, просоциальное поведение, нравственные установки.

Введение

Под волонтерством принято понимать безвозмездную добровольческую активность лиц, нацеленную на достижение социально значимых результатов и разрешение актуальных общественных проблем. К числу содержательных характеристик этой деятельности можно отнести: добровольность включения, неоплачиваемый характер затрачиваемых усилий, целевую ориентацию на благо социума, а также субъектную активность вовлеченных в нее индивидов. Специфическими чертами, существенными для осмысления феномена волонтерского движения, являются следующие. Во-первых, в качестве пожертвования выступают не материальные ценности, а временной ресурс, физические и душевные силы, профессиональные умения и дарования участников. Во-вторых, базисом для добровольческой активности служит эмоционально позитивное глубинное убеждение личности в том, что помогать тем, кто в этом нуждается, является нравственной необходимостью.

Зарождению волонтерской практики в России предшествовали такие социокультурные явления, как благотворительность, благотворение (то есть деятельное совершение добра), милосердие и филантропия. В процессе своей эволюции отечественное добровольческое движение прошло несколько последовательных стадий: период становления (1894-1917 гг.); этап волонтерства, опирающегося на общественно полезную трудовую деятельность (1918-1991 гг.); фазу создания первых некоммерческих общественных организаций на основе партнерских отношений с западными структурами (1992-2000 гг.); этап развития волонтерства в режиме взаимодействия с государственными органами власти (2000-2010 гг.). На протяжении перечисленных исторических отрезков добровольческая активность претерпевала изменения относительно ее видовых разновидностей, организационных форм и идейно-политических оснований. При этом константой, сохранявшей свое значение на всех этапах, выступало неподдельное человеческое желание помогать другим и вносить позитивный вклад в жизнь своего сообщества (Паршина, 2011).

Подростковый возраст - один из наиболее сложных и при этом наиболее значимых периодов в развитии человека. Именно в это время складываются фундаментальные ориентиры личности: отношение к окружающим людям, понимание долга и справедливости, готовность к самопожертвованию ради другого. Перечисленные качества составляют ядро того, что принято называть духовно-нравственной культурой (Селихова, 2024). Сложность этого периода обусловлена тем, что подросток одновременно переживает интенсивные физиологические изменения, кризис идентичности и активный поиск собственного места в социальном пространстве. Именно в этот момент особенно важно, в какой деятельностной среде оказывается молодой человек.

Современная социальная реальность нередко создает условия, при которых подросток оказывается в среде, лишенной устойчивых нравственных ориентиров. Противоречие между декларируемыми обществом ценностями и реальными моделями поведения взрослых порождает у подростков нравственную дезориентацию. Информационное пространство, заполненное конкурирующими ценностными системами, дополнительно усложняет формирование цельного духовного облика. В этой ситуации педагогическое сообщество закономерно обращается к поиску деятельностных форм воспитания, способных задействовать не только рациональную, но и эмоционально-мотивационную сферу личности.

Волонтерская деятельность в данном контексте рассматривается как одна из наиболее действенных форм нравственного воспитания, поскольку предполагает реальное, а не имитационное взаимодействие с людьми, нуждающимися в помощи (Курчина, 2024). Добровольный характер участия, выход за пределы собственных интересов, опыт заботы о других – все это создает почву для подлинного нравственного роста подростка. Важно подчеркнуть слово «добровольный»: именно отсутствие внешнего принуждения делает волонтерский опыт личностно значимым, а не формально выполненным. Когда подросток сам выбирает помогать другим, этот выбор становится нравственным актом.

Актуальность изучения данной темы определяется не только теоретическими соображениями, но и практической потребностью образовательных организаций в научно обоснованных воспитательных инструментах. На фоне роста числа волонтерских объединений среди молодежи педагогическая наука обязана давать ответ на вопрос о том, каковы реальные механизмы влияния этой деятельности на духовный мир подростка, при каких условиях это влияние становится устойчивым и целенаправленным, а не стихийным. Исследования последних лет убедительно показывают, что волонтерство способно формировать у подростка социально-культурный феномен личности (Бесаева, Джиоева, 2024), однако педагогический потенциал этого инструмента раскрыт в науке еще не в полной мере.

Цель настоящей работы – теоретически обосновать роль волонтерской деятельности как фактора духовно-нравственного становления личности подростка, выявить ключевые механизмы этого влияния и определить педагогические условия, при которых данный эффект достигает наибольшей устойчивости.

Материалы и методы исследования

В основу работы положен теоретический анализ научных публикаций, посвященных проблематике волонтерской деятельности и духовно-нравственного воспитания подростков. Анализу подверглись труды, изданные преимущественно в 2022-2025 годах, что позволяет опираться на актуальные данные и учитывать современное состояние педагогической науки в данной области. Хронологические рамки источниковой базы выбраны намеренно: именно в указанный период в отечественной педагогике наметился заметный рост интереса к изучению добровольческой деятельности как воспитательного феномена, что отразилось в появлении значительного числа конференционных и журнальных публикаций, посвященных данной теме.

В числе основных методов – сравнительно-аналитический подход, предполагающий сопоставление позиций различных авторов по ключевым вопросам: о природе духовно-нравственного воспитания, о специфике подросткового возраста как периода нравственного становления, о роли деятельностной среды в формировании ценностных ориентаций. Сравнительный анализ позволил выявить как области устойчивого научного консенсуса, так и дискуссионные зоны, в которых позиции авторов расходятся.

Применялся также метод систематизации и классификации: научные данные о влиянии волонтерства на личность подростка были сгруппированы по тематическим направлениям – ценностному, рефлексивному, эмпатическому, социально-идентификационному. Такая классификация дала возможность перейти от разрозненных наблюдений отдельных исследователей к обобщенной картине педагогических эффектов добровольческой деятельности. Принципиально важно, что классификация строилась индуктивно – от конкретных данных к обобщению, а не наоборот, что снижает риск искусственного подведения результатов под заранее заданную схему.

Дополнительно применялся метод концептуального синтеза: разрозненные педагогические и психологические данные о влиянии волонтерской деятельности на личность подростка сводились в единую аналитическую модель. Это позволило не просто описать отдельные эффекты волонтерства, но и установить их логическую взаимосвязь с процессом духовно-нравственного становления, выявить причинно-следственные связи там, где авторы источников ограничивались фиксацией корреляций.

Теоретическую базу составили работы, рассматривающие волонтерскую деятельность как педагогическое явление (Весельская, 2023), ее роль в формировании ценностных ориентаций подростков (Рымонт, 2024), а также общие вопросы духовно-нравственного воспитания личности (Селихова, 2024). Привлекались исследования, посвященные конкретным формам волонтерства – геоэкологическому (Голубева, 2023), социальному (Курчина, 2024), культурно ориентированному (Бесаева, 2024), – что позволило учесть специфику различных видов добровольческой практики и избежать чрезмерного обобщения. Отдельное внимание уделялось источникам, анализирующим культуру волонтерской деятельности как самостоятельный педагогический феномен (Меньщикова, 2023), а также работам, рассматривающим добровольчество в контексте общей стратегии развития молодежной среды (Беляева, 2024).

Ограничения методологии обусловлены преимущественно теоретическим характером исследования: эмпирические данные привлекались опосредованно – через публикации других авторов. Вместе с тем именно теоретическое обобщение позволяет выйти на уровень обоснования педагогических принципов, применимых в различных организационных контекстах, тогда как отдельные эмпирические исследования, как правило, привязаны к конкретным выборкам и условиям.

Результаты и обсуждение

Изучение научных работ последних лет позволяет констатировать: интерес исследователей к теме волонтерства как воспитательного ресурса устойчиво растет. При этом акцент смещается от общих рассуждений о пользе добровольчества к конкретным механизмам его воздействия на личностные характеристики подростка. Это смещение свидетельствует о том, что педагогическая наука движется в сторону практически применимого знания, способного непосредственно влиять на организацию воспитательного процесса.

Одним из центральных направлений выступает изучение ценностной сферы подростков, вовлеченных в волонтерскую практику. Установлено, что регулярное участие в волонтерстве коррелирует с усилением просоциальных ценностей – альтруизма, взаимопомощи, ответственности перед социальной группой (Рымонт, 2024). Эти ценности напрямую входят в структуру духовно-нравственной личности, поскольку предполагают переориентацию подростка с эгоцентрической на социоцентрическую модель поведения. Принципиально важно, что речь идет не о внушенных, а о пережитых ценностях – тех, которые возникли через личный опыт взаимодействия с другими людьми и потому обладают внутренней, а не внешней мотивационной природой.

Немаловажно, что волонтерская деятельность дает подростку опыт, недоступный в рамках стандартного учебного процесса. Столкновение с реальными человеческими проблемами – одиночеством пожилых людей, трудностями детей с ограниченными возможностями, последствиями экологических нарушений – формирует у подростка не абстрактное, а живое нравственное чувство (Голубева, 2023). Именно такой опыт, по мнению ряда исследователей, и становится основой устойчивой духовной позиции личности. Учебник может рассказать о сострадании, но лишь реальная встреча с человеком в трудной жизненной ситуации способна пробудить его как внутреннее переживание.

С педагогической точки зрения принципиально важно, что волонтерство создает условия для самопознания подростка (Нестерова, 2024). В процессе помощи другим он неизбежно осмысляет собственные возможности, границы своей ответственности, смысл своих действий. Этот внутренний диалог – неотъемлемая составляющая духовного роста. Подросток, который регулярно задается вопросом «зачем я это делаю?», постепенно приходит к ответам, формирующим его нравственное самосознание.

Для понимания того, каким образом волонтерская деятельность запускает процесс духовно-нравственного становления подростка, представляется целесообразным рассмотреть общую схему данного механизма. На рисунке отображена логическая цепочка от включения подростка в добровольческую практику до формирования устойчивых нравственных качеств личности.

Рисунок 1 демонстрирует, что волонтерская деятельность не воздействует на личность подростка по одному каналу – ее воспитательный эффект носит одновременно многовекторный и конвергентный характер. Четыре выделенных направления – нравственная рефлексия, духовная чуткость, ценностная переориентация и социальная идентичность – развиваются параллельно, взаимно усиливая друг друга, и в совокупности формируют тот целостный духовно-нравственный облик личности, к которому направлены усилия воспитательной педагогики.

Принципиально важно, что все четыре вектора берут начало из единого источника – практического участия в добровольческой деятельности. Это подчеркивает деятельностную природу духовно-нравственного становления: ни один из перечисленных эффектов не достигается через пассивное усвоение нравственных норм. Именно поэтому волонтерство, в отличие от традиционных дидактических форм воспитания, обладает качественно иным уровнем воздействия на внутренний мир подростка.

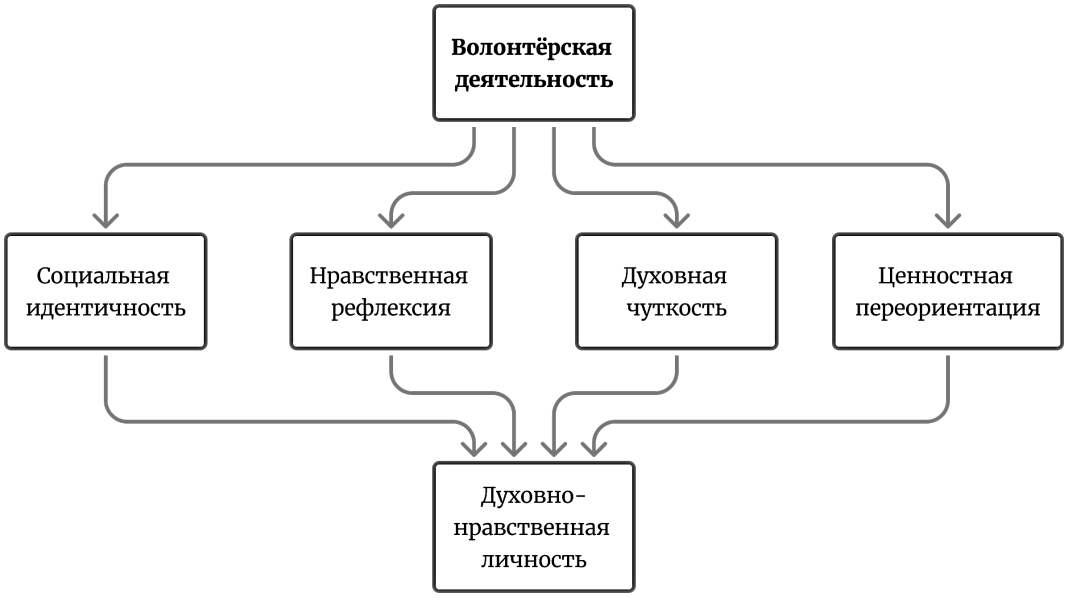


Рисунок 1. Механизм влияния волонтерской деятельности на духовно-нравственное становление личности подростка

Для наглядного представления выявленных закономерностей ниже систематизированы основные направления влияния волонтерской деятельности на духовно-нравственное становление личности подростка (табл. 1).

Таблица 1. Направления влияния волонтерской деятельности на духовно-нравственное становление подростка

Направление влияния	Характеристика
Ценностная ориентация	Формирование просоциальных ценностей: альтруизма, взаимопомощи, ответственности
Нравственная рефлексия	Осмысление своих поступков, самопознание через деятельность помощи
Духовная чуткость	Развитие эмпатии, сострадания, способности к сопереживанию
Социокультурная идентичность	Укрепление гражданской позиции и принадлежности к общественным ценностям
Нравственная устойчивость	Снижение риска девиантного поведения через включенность в позитивную деятельность
Культура волонтерства	Формирование осознанного отношения к добровольческой практике

Представленные в таблице данные позволяют увидеть, что влияние волонтерской деятельности на личность подростка носит многоплановый характер. Ни один из выделенных аспектов не существует изолированно: нравственная рефлексия питает духовную чуткость, а та, в свою очередь, укрепляет ценностные ориентации. Совокупность этих эффектов формирует то, что принято обозначать как духовно-нравственную зрелость личности. Показательно, что каждый из выделенных векторов подкреплен отдельными научными исследованиями – это свидетельствует о достаточно устойчивой доказательной базе и высокой степени изученности темы в современной педагогической науке.

Вместе с тем, несмотря на обширный массив эмпирических данных, остается открытым вопрос о том, какие именно организационно-педагогические условия обеспечивают максимальную реализацию описанных эффектов. Исследователи единодушны в том, что стихийное, эпизодическое участие в добровольческих акциях, как правило, не приводит к устойчивым личностным изменениям. Необходима

системная работа, включающая последовательное усложнение видов деятельности, наращивание степени самостоятельности подростка и обязательную рефлексию на каждом этапе. Это позволяет говорить о волонтерстве не как о разовом мероприятии, а как о педагогически организованном процессе, продолжительном по времени и поэтапном по своей структуре (Рымонт, 2024).

Кроме того, представленные данные актуализируют проблему диагностики духовно-нравственных изменений, происходящих в личности подростка под влиянием добровольческой деятельности. Традиционные методы педагогического наблюдения и анкетирования не всегда позволяют зафиксировать глубинные сдвиги в ценностно-смысловой сфере, которые зачастую проявляются не сразу и не в прямой, а в опосредованной форме. В этой связи перспективным представляется использование проективных методик, а также включенное наблюдение, осуществляемое педагогом-наставником в процессе совместной деятельности. Разработка валидного и надежного диагностического инструментария, адекватного специфике волонтерства как вида деятельности и возрасту участников, остается одной из актуальных задач современной педагогической науки и практики.

Ряд авторов особо подчеркивает роль системности в организации волонтерской деятельности. Разовые акции, пусть и эмоционально насыщенные, не способны обеспечить устойчивого воспитательного эффекта (Весельская, 2023). Лишь регулярное, педагогически сопровождаемое участие в волонтерстве ведет к подлинной перестройке нравственного сознания подростка. Педагог, включающий подростка в добровольческую деятельность, несет ответственность не только за организацию самого события, но и за создание рефлексивного пространства вокруг него – без этой работы опыт может остаться эмоционально значимым, но нравственно не осмысленным. В этом отношении организационная культура волонтерского объединения и педагогическая компетентность его руководителя приобретают первостепенное значение (Меньщикова, 2023).

Не менее важен воспитательный потенциал геоэкологического направления волонтерства, которое органично соединяет заботу о природе с формированием духовной связи человека с окружающим миром (Голубева, 2023). Такая деятельность расширяет горизонт нравственной ответственности подростка – с межличностного уровня до планетарного. Подросток, участвующий в экологических акциях, учится воспринимать себя частью большего целого, что само по себе является серьезным духовным опытом, выводящим личность за пределы сугубо прагматических жизненных установок.

А.А. Волков, Т.Ф. Маслова и Н.И. Джегутанова справедливо указывают, что благотворительность и волонтерская деятельность помогает подросткам сформировать собственную позицию по отношению к особенностям общества, стать активными гражданами. Кроме того, такой род занятий способствует развитию сострадания, эмпатии, осознанию ответственности перед социумом. Следовательно, вовлечение подростков в благотворительную и волонтерскую деятельность является не просто формой досуга, а важнейшим педагогическим условием формирования социально зрелой, ответственной и нравственно устойчивой личности, способной к созидательному взаимодействию с обществом (Волков, 2024).

Обращает на себя внимание и то, каким образом волонтерство соотносится с проблемой девиантного поведения в подростковой среде. С.В. Курчина и А.Г. Кукушкина указывают, что включенность в осмысленную, социально значимую деятельность существенно снижает вероятность отклоняющегося поведения (Курчина, 2024). Механизм здесь понятен: подросток, имеющий реальное дело, несущий ответственность перед конкретными людьми и коллективом, просто не оставляет в своей жизни пространства для деструктивных форм самовыражения. В этом смысле волонтерство выполняет не только позитивно-воспитательную, но и профилактическую функцию – и это делает его значимым инструментом не только для педагогов, но и для специалистов по социальной работе.

Бесспорно, волонтерство является важным звеном воспитательного процесса. Значимость волонтерства в воспитательном процессе трудно переоценить. Посредством участия в добровольческих инициативах юноши и девушки усваивают новые знания, вырабатывают полезные навыки и накапливают практический жизненный опыт. Соответственно, чем более раннее включение молодого поколения в

волонтерскую деятельность, тем более выраженными оказываются его нравственные качества и гражданская активность, что в конечном итоге обусловливает успешность реализации главной воспитательной цели (Синчинова, 2022).

Я.Д. Шпагина, анализируя практику духовно-нравственного воспитания подростков через волонтерство, приходит к выводу, что данная форма деятельности позволяет формировать у молодежи устойчивую нравственную позицию, основанную на реальном, а не декларируемом опыте добра (Шпагина, 2025). Это наблюдение представляется особенно значимым: именно практически прожитый нравственный опыт, а не лекция о ценностях, оставляет след в духовном мире подростка. Тезис о первичности живого опыта перед дидактическим воздействием последовательно прослеживается в большинстве проанализированных работ и может рассматриваться как одна из ключевых методологических позиций современной педагогики волонтерства.

В.П. Майкова и О.А. Данилова, исследуя волонтерство как фактор духовно-нравственного развития личности отмечают, что при занятии волонтерством деятельность человека направлена не просто на удовлетворение своих первичных потребностей, но и на созидание процветающего общества в целом. Следовательно, волонтерство выступает действенным механизмом трансформации личности, переориентируя ее с эгоистических на общественно значимые цели. Эта деятельность не только способствует удовлетворению потребности в самореализации, но и формирует у индивида активную гражданскую позицию, направленную на созидание благополучного и нравственно здорового социума (Майкова, 2022).

Таким образом, волонтерство преодолевает узко понимаемую дихотомию «альтруизм – эгоизм», демонстрируя их возможный синтез в социально одобряемых формах активности. Удовлетворяя потребность в самореализации, признании и принадлежности к значимой группе, добровольческая деятельность одновременно ориентирует личность на служение общественному благу, что позволяет говорить о ее двойной – личностной и социальной – результативности. Данная особенность делает волонтерство особенно привлекательным для подросткового возраста, в котором ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение со сверстниками, а центральным новообразованием – формирование самосознания и поиск социальной идентичности. Участие в волонтерских проектах дает подростку возможность не только ощутить свою значимость и нужность, но и занять достойное место в референтной группе, получить одобрение значимых других, что выступает мощным фактором личностного роста.

Кроме того, важно подчеркнуть, что ориентация на созидание процветающего общества не является абстрактным лозунгом, а конкретизируется в волонтерской деятельности через решение реальных, локальных проблем – помощь пожилым, поддержка детей-сирот, благоустройство территорий, экологические акции. Это придает нравственным установкам практическую направленность, связывая высокие идеалы с повседневными действиями и делая их достижимыми для каждого подростка, независимо от его стартовых возможностей и ресурсов.

А.Г. Бесаева и А.А. Джиоева рассматривают волонтерскую деятельность сквозь призму формирования социально-культурного феномена личности (Бесаева, 2024), подчеркивая, что добровольчество не просто прививает отдельные нравственные качества, но формирует целостный тип личности – открытой, социально активной, способной соотносить личные интересы с интересами общества. Это более широкое понимание воспитательного эффекта волонтерства принципиально важно: оно указывает на то, что речь идет не об узком наборе прикладных навыков или установок, а о глубинной трансформации личностного облика подростка.

Данная трактовка позволяет переосмыслить место и роль волонтерства в системе воспитательной работы современной школы. Традиционно добровольчество рассматривалось либо как форма дополнительного образования, либо как один из видов внеурочной занятости учащихся, либо как способ организации досуга. Предложенный выше подход требует более глубокого взгляда: волонтерство в таком понимании становится не просто одним из многих направлений воспитательной работы, а ее системообразующим стержнем, поскольку именно здесь наиболее органично соединяются ценностно-смысловой, деятельностный и коммуникативный компоненты воспитательного процесса. Включение

подростка в волонтерскую деятельность затрагивает одновременно его мировоззренческие установки, практические умения и навыки социального взаимодействия, что и обеспечивает целостный, интегративный характер формируемых личностных изменений (Садыкова, 2020).

Важно также подчеркнуть, что волонтерство как фактор формирования нового социально-культурного типа личности обладает значительным потенциалом в преодолении отчуждения между поколениями. В условиях современного российского общества, где разрыв между ценностными ориентациями молодежи и старших возрастных групп зачастую принимает драматические формы, добровольческая деятельность может стать тем мостом, который соединяет разные поколения общей целью и совместными действиями. Участвуя в социально значимых проектах, подростки оказываются в ситуации межпоколенческого взаимодействия, где от них требуется не демонстрация протестных настроений, а конструктивное сотрудничество, уважение к опыту старших и одновременно готовность предлагать новые, возможно, нестандартные решения. Это способствует формированию у молодых людей такой важной характеристики, как социальная компетентность – способность эффективно взаимодействовать с представителями различных социальных групп и поколений ради достижения общезначимых целей.

Наконец, обращает на себя внимание тот факт, что формируемый в волонтерской деятельности тип личности характеризуется не только социальной активностью, но и особой внутренней свободой. Парадоксальным образом добровольное принятие на себя обязательств перед обществом и другими людьми не ограничивает, а, напротив, расширяет пространство личностного выбора и самореализации. Подросток, осознающий себя способным помочь другому, изменить ситуацию к лучшему, обретает чувство субъектности – переживание себя как подлинного автора собственных поступков и активного творца собственной жизни. Это чувство, как показывают многочисленные психолого-педагогические исследования, является одним из важнейших предикторов психологического благополучия и успешной социализации в юношеском и взрослом возрасте. Таким образом, волонтерство, организованное на принципах добровольности, осмысленности и педагогического сопровождения, вносит вклад не только в нравственное развитие подростка, но и в становление его психологической автономии, ответственности и внутренней целостности.

Существенную составляющую духовно-нравственного воспитания через волонтерство образует и формирование культуры самой этой деятельности. А.Я. Меньщикова обращает внимание на то, что подростку необходимо не просто участвовать в добровольческих практиках, но и осознавать их смысл, понимать ценность своей роли, воспринимать волонтерство как осознанный жизненный выбор, а не обязательство (Меньщикова, 2023). Только при таком отношении к деятельности нравственный эффект оказывается устойчивым и не исчезает по окончании конкретного проекта. Это наблюдение органично перекликается с идеями С.Д. Нестеровой о том, что волонтерство в наиболее полной мере раскрывает свой воспитательный потенциал тогда, когда подросток воспринимает себя не исполнителем чужого замысла, а субъектом собственного нравственного выбора (Беляева, 2024).

Заключение

Проведенный теоретический анализ подтверждает, что волонтерская деятельность обладает значительным педагогическим потенциалом в контексте духовно-нравственного воспитания подростков. Включение в добровольческие практики запускает в личности подростка взаимосвязанные процессы – ценностной переориентации, нравственной рефлексии, эмпатического развития и социальной идентификации, — совокупность которых и составляет существо духовно-нравственного становления. Принципиально важно, что эти процессы протекают не через усвоение готовых нравственных формул, а через живой деятельностный опыт, что обеспечивает их глубину и устойчивость.

Иными словами, волонтерство создает уникальную воспитательную среду, в которой абстрактные нравственные категории обретают чувственно-практическую реальность. Подросток, оказывая помощь нуждающимся, не просто узнает о сострадании, а проживает его как личностно значимое переживание, что принципиально меняет механизм присвоения нравственных норм. В традиционной педагогике доминирует репродуктивный подход: транслируемые учителем ценности

должны быть приняты учеником и впоследствии реализованы в поведении. Волонтерство предлагает иную логику – от поступка к его осмыслению и последующему закреплению в структуре ценностных ориентаций. Такой путь представляется более надежным, поскольку итогом становится не внешнее, ситуативное следование нравственным образцам, а внутренне мотивированное, осознанное поведение, устойчивое к внешним воздействиям.

Кроме того, важным результатом включения подростка в добровольческую деятельность выступает формирование его социальной идентичности. Участвуя в коллективных волонтерских проектах, юноша или девушка осознают себя частью группы, объединенной общими ценностями и целями, что способствует преодолению характерного для подросткового возраста чувства одиночества и отчужденности. Принадлежность к сообществу добровольцев, разделяющему идеалы бескорыстной помощи и социальной ответственности, становится для молодого человека значимым ресурсом личностного развития и одновременно защитным фактором, снижающим риски вовлечения в деструктивные практики.

Одним из ключевых выводов является положение о том, что результативность волонтерства как воспитательного инструмента определяется не фактом участия как таковым, а качеством педагогического сопровождения. Системность, методическая проработанность и обязательная рефлексия по итогам деятельности – непременные условия достижения устойчивых воспитательных результатов. В отсутствие этих условий волонтерство рискует остаться набором эмоционально насыщенных событий, не трансформирующихся в устойчивые нравственные ориентиры личности.

Следовательно, ключевым фактором, определяющим воспитательный потенциал волонтерства, выступает не сама по себе добровольческая активность, а качество ее педагогической организации. Без продуманной методической поддержки и обязательной рефлексии участие в благотворительных проектах может так и остаться на уровне ситуативных, эмоционально окрашенных переживаний, не перерастая в систему устойчивых нравственных убеждений. Лишь системная, методически выверенная работа педагога-наставника превращает волонтерство в эффективный инструмент формирования социально активной, нравственно ориентированной личности.

Существенным является и вопрос о мотивационной природе участия подростка в добровольческой деятельности. Подлинный духовно-нравственный эффект достигается лишь тогда, когда участие носит добровольный, осознанный характер. Принуждение к волонтерству – явление, встречающееся в практике ряда образовательных учреждений, – нивелирует ключевое воспитательное качество этой деятельности, поскольку устраняет сам акт нравственного выбора, на котором строится весь воспитательный механизм.

Таким образом, образовательным организациям целесообразно рассматривать волонтерство не как дополнительную активность во внеурочное время, а как органичный элемент целостной воспитательной системы. Педагогическое сопровождение добровольческих практик должно включать предварительную подготовку подростков к встрече с социальными проблемами, совместное осмысление полученного опыта и создание условий для его нравственной интерпретации. При соблюдении этих условий волонтерская деятельность способна стать одним из наиболее действенных инструментов формирования духовно зрелой, нравственно ответственной личности – той, которая нужна как самому человеку, так и обществу в целом.

Список литературы

1. Беляева О.А. Роль волонтерской деятельности в обеспечении процессов социализации современных подростков // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. № 2. С. 84-90.

2. Бесаева А.Г., Джиоева А.А. Волонтёрская деятельность как фактор формирования социально-культурного феномена личности // Проблемы и тенденции научных преобразований в условиях трансформации общества: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (29 февраля 2024 г., Тюмень). Стерлитамак: Агентство международных исследований, 2024. С. 51-56.

3. Весельская Л.В. Возможности системно-организованной волонтерской деятельности в становлении личности подростка // Специфика педагогического образования в регионах России. 2023. № 1 (16). С. 43-45.

4. Волков А.А., Маслова Т.Ф., Джегутанова Н.И. Факторы формирования духовно-нравственных ценностей старших подростков // Гуманизация образования. 2024. № 2. С. 91-104.

5. Голубева Е.А., Шевченко И.А., Давыдова Ю.В., Агафонова Н.А. Геоэкологическое воспитание как путь самопознания и становления духовно-нравственной личности через волонтерское движение // Орфановские чтения – 2022: материалы Всероссийской научно-практической конференции (8 декабря 2022 г., Нижний Новгород). Под ред. О.В. Аракчеевой, И.Ю. Кривдиной. Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет, 2023. С. 125-130.

6. Курчина С.В., Кукушкина А.Г. Волонтерская деятельность как средство духовно-нравственного воспитания подростков // Всероссийские педагогические чтения 2024: материалы Всероссийской научной конференции (25 января 2024 г., Петрозаводске). Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2024. С. 121-129.

7. Майкова В.П., Данилова О.А. Волонтёрство как фактор духовно-нравственного развития личности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2022. № 2. С. 100-107.

8. Меньщикова А.Я. Способы формирования культуры волонтерской деятельности подростков // Российская наука в современном мире: мат. LVIII Межд. науч.-прак. конф. (30 ноября 2023 г., Москва). Москва: Актуальность.РФ, 2023. С. 192-193.

9. Паршина Ю.В. Нравственное становление старшего подростка в волонтерской деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2011. 24 с.

10. Рымонт Д.В. Структура ценностных ориентаций подростков, включённых в волонтёрскую деятельность. Под ред. Е.П. Милашевича // Психологическая студия: сборник статей лицеистов, студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры психологии ВГУ им. П. М. Машерова. Вып. 17. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. С. 179-181.

11. Рымонт Д.В. Структура ценностных ориентаций подростков, включённых в волонтёрскую деятельность. Под ред. Е.П. Милашевича // Психологическая студия: сборник статей лицеистов, студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры психологии ВГУ им. П. М. Машерова. Вып. 17. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2024. С. 179–181.

12. Садыкова З.Н. Нравственное воспитание подростков посредством включения в волонтерскую деятельность // Форум молодых ученых. 2020. № 1(41). С. 559-563.

13. Селихова О.Г. Духовно-нравственный аспект воспитания личности // Педагогический диалог: альманах: материалы Всероссийского научно-методического семинара (14 ноября 2023 г., Москва). Москва: Московский университет МВД РФ им. В.Я. Кикотя, 2024. С. 97-99.

14. Синчинова А.К., Папуша Е.Н. Волонтерская деятельность как механизм формирования жизненных ценностей у школьников // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. 2022. № 2. С. 170-176.

15. Шпагина Я.Д. Духовно-нравственное воспитание подростков через волонтерскую деятельность // Общество. 2025. № 3 (38). С. 123-126.

Volunteer activities as a factor in the spiritual and moral development of a teenager's personality

Larisa V. Mamedova
Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
Technical Institute, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University
Neryungri, Russia
larisamamedova@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.04.2026
Accepted 20.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 37.034
DOI 10.25726/t6087-3899-4733-l
EDN QNZZYE
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The issue of the spiritual and moral education of the younger generation occupies a key place in modern pedagogical science. It is particularly relevant in relation to adolescence—the period during which stable value orientations, moral attitudes, and ideological positions are formed. Among the mechanisms that ensure a targeted impact on the spiritual world of a teenager, volunteer work occupies a special place: it involves voluntary participation in socially significant practices, which in itself sets a high moral threshold for engagement. The study examines the relationship between adolescent participation in volunteer activities and the dynamics of their spiritual and moral development. Volunteering is understood not as a one-time event, but as a systematically organized environment in which adolescents progress from passive participants to agents aware of their own responsibility to society. It is in this context that volunteering is viewed as a pedagogical tool capable of fostering such personal qualities as compassion, mutual assistance, respect for the dignity of others, and civic engagement. The study utilized a theoretical analysis of scientific literature on the pedagogical, psychological, and sociocultural aspects of adolescent volunteering. A comparative method was also employed to identify differences in the value orientations of adolescents who did and did not participate in volunteering. The sources reviewed cover publications from 2022-2025, ensuring the relevance of the analytical framework. The results demonstrate that systematically organized volunteering has a lasting positive impact on adolescents' spiritual and moral development. A correlation is found between regular volunteering and the strengthening of prosocial values, such as altruism, responsibility, tolerance, and spiritual sensitivity. Furthermore, the volunteer environment creates conditions for adolescents to develop self-awareness and understand their place in society, which directly relates to the goals of spiritual and moral education. The practical significance of this study lies in its substantiation of volunteering as a targeted pedagogical resource deserving of systematic inclusion in the educational process of educational institutions.

Keywords

volunteering, spiritual and moral education, adolescents, personality development, value orientations, prosocial behavior, moral attitudes.

References

1. Belyaeva O.A. The Role of Volunteer Activities in Supporting the Socialization Processes of Modern Teenagers // Pedagogy. Issues of Theory and Practice. 2024. Vol. 9. № 2. pp. 84-90.

2. Besaeva A.G., Dzhioeva A.A. Volunteer activities as a factor in the formation of the sociocultural phenomenon of personality // Problems and Trends in Scientific Transformations under Conditions of Social Transformation: Collection of Articles Based on the Results of the International Scientific and Practical Conference (February 29, 2024, Tyumen). Sterlitamak: Agency for International Research, 2024. pp. 51-56.

3. Veselskaya L.V. The potential of systematically organized volunteer activities in adolescent personality development // Specific Features of Teacher Education in the Regions of Russia. 2023. № 1 (16). pp. 43-45.

4. Volkov A.A., Maslova T.F., Dzhegutanova N.I. Factors in the formation of spiritual and moral values in older adolescents // Humanization of Education. 2024. № 2. pp. 91-104.

5. Golubeva E.A., Shevchenko I.A., Davydova Yu.V., Agafonova N.A. Geoecological education as a path to self-discovery and the development of a spiritual and moral personality through the volunteer movement // Orfanov Readings – 2022: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference (December 8, 2022, Nizhny Novgorod). Eds. by O.V. Arakcheeva, I.Yu. Krivdina. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 2023. pp. 125-130.

6. Kurchina S.V., Kukushkina A.G. Volunteer activities as a means of spiritual and moral education of adolescents // All-Russian Pedagogical Readings 2024: Proceedings of the All-Russian Scientific Conference (January 25, 2024, Petrozavodsk). Petrozavodsk: International Center for Scientific Partnership “New Science”, 2024. pp. 121-129.

7. Maykova V.P., Danilova O.A. Volunteering as a factor in the spiritual and moral development of personality // Bulletin of Moscow Region State University. Series: Philosophy. 2022. № 2. pp. 100-107.

8. Menshchikova A.Ya. Ways of developing a culture of volunteer activities among adolescents // Russian Science in the Modern World: Proceedings of the LVIII International Scientific and Practical Conference (November 30, 2023, Moscow). Moscow: Relevance.RF, 2023. pp. 192-193.

9. Parshina Yu.V. Moral development of older adolescents through volunteer activities: dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University, 2011. 24 pp.

10. Rymont D.V. The structure of value orientations of adolescents involved in volunteer activities // Psychological Studio: Collection of Articles by Lyceum Students, University Students, Master’s Students, Postgraduate Students, and Young Researchers of the Department of Psychology at P.M. Masherov Vitebsk State University. Ed. by E.P. Milashevich. Issue 17. Vitebsk: Masherov Vitebsk State University, 2024. pp. 179-181.

11. Rymont D.V. The structure of value orientations of adolescents involved in volunteer activities // Psychological Studio: Collection of Articles by Lyceum Students, University Students, Master’s Students, Postgraduate Students, and Young Researchers of the Department of Psychology at P.M. Masherov Vitebsk State University. Ed. by E. P. Milashevich. Issue 17. Vitebsk: P.M. Masherov Vitebsk State University, 2024. pp. 179-181.

12. Sadykova Z.N. Moral education of adolescents through involvement in volunteer activities // Forum of Young Scientists. 2020. № 1 (41). pp. 559-563.

13. Selikhova O.G. The spiritual and moral aspect of personality education // Pedagogical Dialogue: Almanac: Proceedings of the All-Russian Scientific and Methodological Seminar (November 14, 2023, Moscow). Moscow: V.Ya. Kikot Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2024. pp. 97-99.

14. Sinchinova A.K., Papusha E.N. Volunteer activities as a mechanism for shaping life values in schoolchildren // Education and Upbringing of Preschoolers, Schoolchildren and Youth: Theory and Practice. 2022. № 2. pp. 170-176.

15. Shpagina Ya.D. Spiritual and moral education of adolescents through volunteer activities // Society. 2025. № 3 (38). pp. 123-126.

Развитие познавательной деятельности дошкольников посредством дидактических игр

Ирина Жаповна Шахмалова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики и методики начального обучения
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова Нерюнгри, Россия
izh.shakhmalova@s-vfu.ru
ORCID 0000-0002-5294-2476

Лариса Зоригтуевна Шлык
Специалист-эксперт
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова Нерюнгри, Россия
larisa@edinorog.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.04.2026
Принята 19.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 37.3
DOI 10.25726/n0006-4022-3744-t
EDN RCYXBE
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В современной системе дошкольного образования, ориентированной на индивидуализацию и всестороннее развитие личности, особую значимость приобретает проблема активизации познавательной деятельности. В соответствии с ФГОС ДО формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности является одной из ключевых задач. Дидактическая игра как ведущий метод обучения в дошкольном возрасте обладает значительным потенциалом для развития восприятия, внимания, мышления, памяти и воображения. В статье представлены результаты исследования, направленного на развитие познавательной деятельности детей 4-5 лет посредством дидактических игр. Экспериментальная работа проводилась в три этапа (первичную диагностику, формирующий этап, итоговую диагностику) на базе МДОУ № 15 «Аленький цветочек» г. Нерюнгри. В исследовании приняли участие 16 воспитанников средней группы. На формирующем этапе была разработана и апробирована авторская программа «Познавай-ка», направленная на развитие познавательной деятельности посредством дидактических игр. Достоверность полученных результатов подтверждена с использованием Т-критерий Вилкоксона, который выявил статистически значимые различия между результатами констатирующего и контрольного этапов.

Ключевые слова

познавательная деятельность, дошкольники, дидактическая игра, познавательное развитие.

Введение

Дошкольный возраст – уникальный период в жизни человека, когда закладываются основы личности, интеллекта и, что особенно важно, познавательной активности, которая выступает ключевым индикатором готовности ребенка к систематическому школьному обучению. В этот период происходят

качественные изменения в психических процессах: от непроизвольного внимания и памяти к начальным формам произвольности, от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному и элементам логического. Любознательность, стремление экспериментировать, задавать вопросы – все это составляет фундамент познавательной деятельности, которая, является движущей силой развития высших психических функций.

Согласно требованиям, Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (Приказ № 1155 от 17.02.2023 г.) (Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», 2023), одной из ключевых задач воспитания становится формирование у детей познавательных интересов и способностей, необходимых для самостоятельного изучения мира в разных видах деятельности. «…дошкольное образование должно быть направлено на формирование у детей предпосылок учебной деятельности, в том числе посредством игровой деятельности, что способствует активизации познавательной активности детей» (Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», 2023).

Стандарт предусматривает ряд образовательных задач, связанных с развитием познавательной активности дошкольников: воспитание любознательности, поддержка познавательной инициативы, развитие творческих способностей и воображения, формирование начальных понятий о своем месте в обществе, знакомство с культурными традициями страны.

Эти положения определяют работы детских садов, на полноценное раскрытие потенциала каждого ребенка в области познания.

Проблема исследования заключается в поиске эффективных путей организации системной работы по развитию познавательной деятельности дошкольников с использованием дидактических игр, отвечающей требованиям ФГОС ДО и Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО).

Материалы и методы исследования

Теоретическую основу исследования составили труды классиков отечественной психологии и педагогики: Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и роли игры в психическом развитии (Выготский, 2004), Д.Б. Эльконина о психологии детской игры (Эльконин, 1999). А.В. Запорожца о значении игровой деятельности (Давыдов, 1986), В.В. Давыдова о развивающем обучении (Давыдов, 1986); а также работы Н.Н. Поддьякова о мышлении дошкольников (Поддьяков, 1977). Современные исследования (Абдурагимова, 2012; Калашникова, 2022; Каратаева, 2023; Серых, 2016) подтверждают эффективность дидактических игр для развития познавательной активности, однако комплексных программ, объединяющих различные виды дидактических игр в систему, направленную на развитие всей совокупности познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления) у детей 4-5 лет, недостаточно.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность программы «Познавай-ка», направленной на развитие познавательной деятельности дошкольников посредством дидактических игр.

Задачи исследования:

1) проанализировать педагогическую литературу по проблеме развития познавательной деятельности дошкольников и использования дидактических игр;

2) выявить исходный уровень развития познавательной деятельности у детей средней группы;

3) разработать и апробировать программу «познавай-ка», включающую систему дидактических игр для развития восприятия, внимания, памяти, мышления и воображения;

4) оценить динамику познавательного развития после формирующего эксперимента с помощью методов математической статистики.

Результаты и обсуждение

Познавательная деятельность дошкольников представляет собой сложное интегративное качество личности, включающее познавательный интерес, инициативность, самостоятельность в поиске новой информации и способность решать доступные познавательные задачи. Л.С. Выготский подчеркивал, что «именно в дошкольном возрасте складываются высшие психические функции, а игра выступает ведущей деятельностью, создающей зону ближайшего развития» (Выготский, 2004). Д.Б. Эльконин детально проанализировал структуру игровой деятельности и показал, что «в игре развиваются произвольность поведения, воображение, знаковая функция сознания» (Эльконин, 1999).

Н.Н. Поддьяков выделил специфические формы мышления дошкольников – наглядно-действенное и наглядно-образное – и показал, что «дидактическая игра является эффективным средством перехода от практических действий к внутреннему плану» (Поддьяков, 1977). А.В. Запорожец доказал, что сенсорное и умственное воспитание наиболее успешно осуществляется в процессе специально организованных игровых действий, где ребенок усваивает эталоны и способы обследования предметов (Запорожец, 1966).

Дидактическая игра, по определению А.К. Бондаренко, – это «многоплановое педагогическое явление: она одновременно выступает и как игровой метод обучения, и как форма обучения, и как самостоятельная игровая деятельность. Ее структура включает дидактическую задачу, игровые правила, игровые действия и результат. В отличие от прямого учебного задания, дидактическая игра создает для ребенка мотивацию, основанную на желании играть, выиграть, достичь игрового результата. Именно эта внутренняя мотивация обеспечивает высокую эффективность усвоения знаний и развития психических процессов» (Бондаренко, 1991).

Классификация дидактических игр (по характеру используемого материала) включает: игры с предметами (игрушками, природным материалом), настольно-печатные игры (лото, домино, разрезные картинки, пазлы) и словесные игры. Для детей 4-5 лет особое значение приобретают игры на классификацию, сравнение, установление последовательности, узнавание по описанию, а также игры на развитие слухового и зрительного внимания.

Анализ педагогического опыта (Е.Ю. Калашникова, Н.А. Каратаева, Р.Б. Абдурагимова, Е.М. Серых и др.) показывает, что дидактические игры активно используются в дошкольных учреждениях, однако чаще всего они применяются фрагментарно, для закрепления конкретных знаний (цвета, формы, счета) и реже – для комплексного развития познавательных процессов. Системный подход, предполагающий серию занятий с постепенным усложнением игровых задач и переходом от внешних действий к внутренним, представлен в единичных работах. Это обосновывает необходимость создания целостной программы, подобной «Познавай-ке».

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МДОУ № 15 «Аленький цветочек» города Нерюнгри в средней группе (дети 4-5 лет). В исследовании приняли участие 16 детей (9 девочек и 7 мальчиков). Работа включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный (с сентября 2025 г. по апрель 2026 г.).

Для диагностики уровня познавательной деятельности на констатирующем и контрольном этапах был использован комплекс методик, обеспечивающий оценку различных сторон познавательной сферы:

1. «Диагностика познавательного развития детей в возрасте 4-5 лет» (Стребелева, 2025). Методика включает 10 субтестов: «Поиграй» (уровень развития игры), «Коробка форм» (ориентировка на форму), «Разбери и сложи матрешку» (ориентировка на величину), «Дом животного» (восприятие цвета и целенаправленность), «Сложи разрезную картинку» (целостное восприятие), «Угадай, чего нет» (анализ и сравнение), «Посчитай» (количественные представления), «Построй из палочек» (работа по образцу), «Нарисуй человека» (уровень предметного рисунка), «Расскажи» (понимание сюжета и связная речь). Каждый субтест оценивается от 1 до 4 баллов. Максимальный суммарный балл – 40. Уровни: высокий (34-40), средний (24-33), ниже среднего (13-23), низкий (10-12).
2. «Что здесь лишнее?» (Р.С. Немов) (Немов, 2007b). Методика направлена на выявление уровня развития логического мышления, способности к классификации и обобщению. Ребенку предъявляются 4 картинки, на каждой из которых изображены 4 предмета, один из которых не подходит

к остальным. Необходимо назвать лишний предмет и объяснить почему. Время выполнения – 3 минуты. Оценка от 0 до 10 баллов (очень высокий – 10, высокий – 8-9, средний – 4-7, низкий – 2-3, очень низкий – 0-1).

3. «Какие предметы спрятаны в картинках?» (Р.С. Немов) (Немов, 2007а). Методика выявляет уровень восприятия, наблюдательности, умения анализировать зрительный образ и выделять существенные детали в зашумленных изображениях. Ребенку последовательно предъявляются три картинки, в каждой из которых «спрятано» несколько предметов (всего 14). Задача – за 1 минуту назвать все спрятанные предметы. Оценка аналогична предыдущей методике.

Все методики проводились индивидуально, в первой половине дня, в отдельном помещении, в доброжелательной атмосфере.

Анализ результатов первичной диагностики показал, что общий уровень познавательного развития детей средней группы является недостаточным. По методике Е.А. Стребелевой (Стребелева, 2025) распределение уровней составило: высокий – 18,75% (3 ребенка), средний – 62,5% (10 детей), ниже среднего – 12,5% (2 ребенка), низкий – 6,25% (1 ребенок). Дети, показавшие высокий уровень, успешно справлялись с большинством субтестов: складывали матрешку методом примеривания, находили нужные прорези в коробке форм, составляли разрезную картинку, выполняли постройку по образцу. Дети со средним уровнем иногда нуждались в небольшой помощи взрослого (например, при выполнении задания «Угадай, чего нет»), но в целом понимали инструкцию и были заинтересованы в результате. Дети с уровнем «ниже среднего» и низким испытывали значительные трудности: действовали хаотично, не использовали метод проб, быстро теряли интерес, отказывались от выполнения сложных заданий. Результаты исследования отображены на рисунке 1.

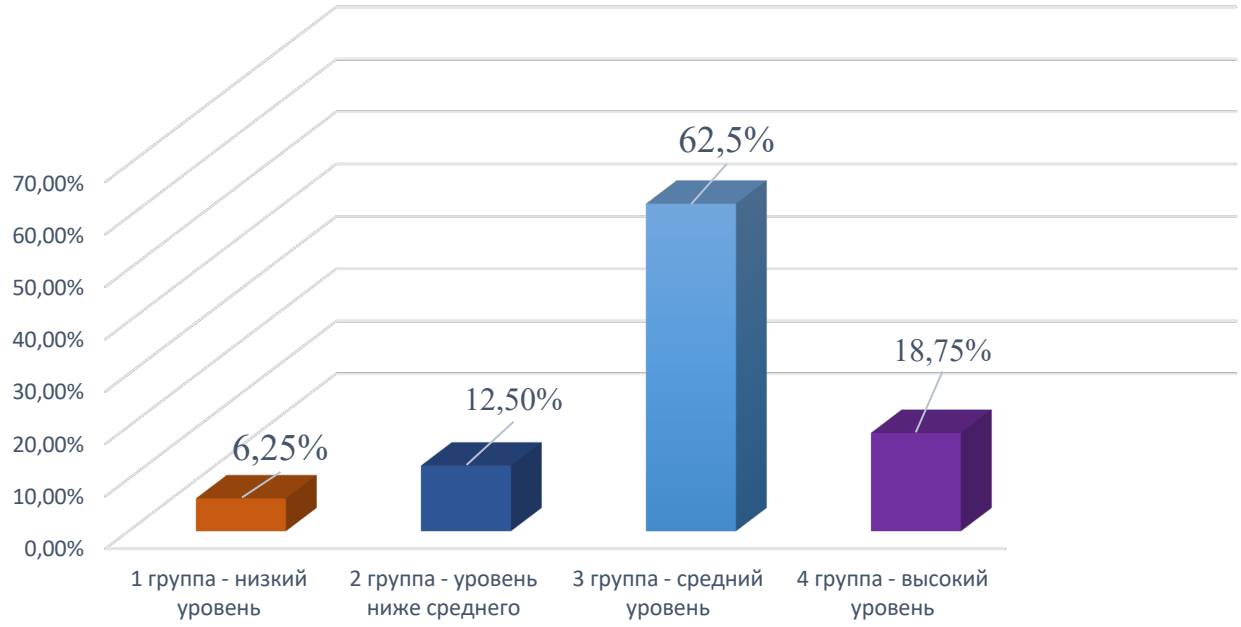


Рисунок 1. Результаты диагностической методики «Диагностика познавательного развития детей в возрасте 4-5 лет» (по Е.А. Стребелевой) (Стребелева, 2025)

По методике «Что здесь лишнее?» (Немов, 2007) результаты были следующими: очень высокий уровень – 0%, высокий – 25% (4 ребенка), средний – 37,5% (6 детей), низкий – 18,75% (3 ребенка), очень низкий – 18,75% (3 ребенка). Дети с высоким уровнем правильно определяли лишний предмет в 3-4 картинках и давали адекватное объяснение («лишний стул, потому что это мебель, а остальное - посуда»). Дети со средним уровнем часто называли лишний предмет, но затруднялись в объяснении или давали поверхностное объяснение по несущественному признаку («лишний волк, потому что он

страшный»). Дети с низким и очень низким уровнем либо не могли выделить лишний предмет, либо действовали наугад, либо отказывались от выполнения. Результаты исследования отображены на рисунке 2.

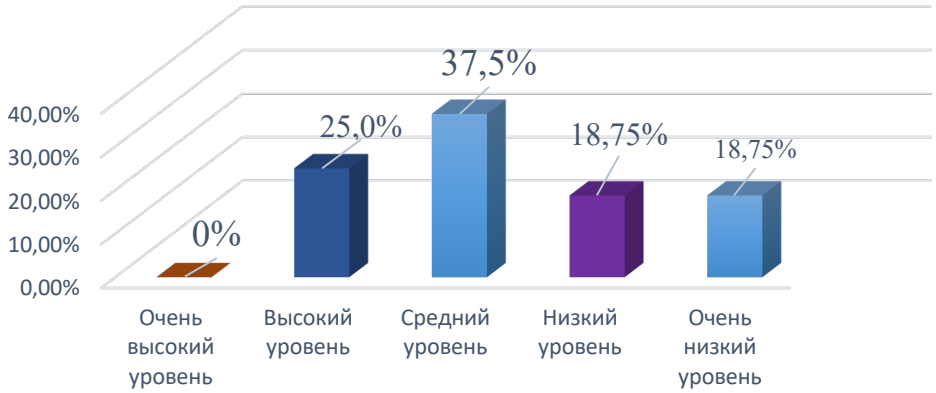


Рисунок 2. Результаты диагностической методики «Что здесь лишнее?» (по Р.С. Немову) (Немов, 2007)

Наиболее низкие результаты были получены по методике «Какие предметы спрятаны в картинках?»: очень низкий уровень – 56,25% (9 детей), низкий – 31,25% (5 детей), средний – 12,5% (2 ребенка), высокий – 0%, очень высокий – 0%. Дети с очень низким уровнем находили не более 2-3 предметов из 14, часто называли только самые крупные и яркие детали, не замечая наложенных, перечеркнутых или слабо прорисованных контуров. Они демонстрировали фрагментарное восприятие, быструю утомляемость, неумение организовать систематический поиск. Это указывает на несформированность зрительного анализа и синтеза, недостаточную наблюдательность и низкий уровень произвольного внимания. Результаты исследования отображены на рисунке 3.

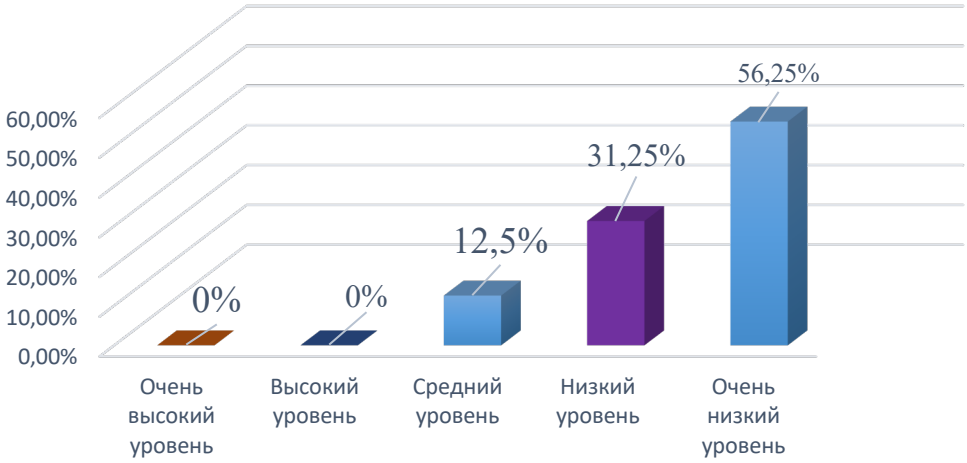


Рисунок 3. Результаты диагностической методики «Какие предметы спрятаны в картинках?» (по Р.С. Немову) (Немов, 2007)

Таким образом, констатирующий эксперимент подтвердил актуальность проблемы и необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие всех компонентов познавательной деятельности: восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения.

На формирующем этапе нами была разработана и апробирована авторская педагогическая программа «Познавай-ка», цель которой – стимулирование познавательного развития детей 4-5 лет

посредством дидактических игр. Программа строилась на следующих принципах (В.В. Давыдов, Л.С. Выготский) (Давыдов, 1986; Выготский, 2004):

1) принцип наглядности и доступности – учет возрастных особенностей, использование ярких, понятных материалов;

2) принцип систематичности и последовательности – переход от простых игр к более сложным, постепенное усложнение дидактических задач;

3) принцип активности и сознательности – ребенок является активным участником игрового процесса, самостоятельно ищет решения;

4) принцип индивидуализации – учет темпа, интересов и уровня развития каждого ребенка;

5) принцип интеграции – связь познавательного развития с речевым, художественно-эстетическим, физическим развитием.

Программа включала 30 занятий продолжительностью 20-25 минут, которые проводились 1 раз в неделю. Занятия имели единую структуру:

1. Организационный момент (игра-приветствие, пальчиковая гимнастика).
2. Основная часть (дидактические игры, физкультминутка).
3. Заключительная часть (рефлексия, подведение итогов, творческое задание или свободная игра).

Тематика занятий охватывала следующие разделы:

1. Сенсорное развитие (цвет, форма, размер): «Веселые краски», «Волшебные формы и размеры», «Геометрия для малышей».
2. Развитие количественных представлений: «Считалка до 5», «Забавная математика», «Лестница чисел».
3. Развитие логического мышления и речи: «Найди сходства и различия», «Противоположности играют с нами», «Что здесь лишнее?» (вариации).
4. Ознакомление с окружающим миром: «Времена года», «Овощная и фруктовая карусель», «Домашние и дикие друзья», «Птичьи истории», «Насекомые – маленькие герои».
5. Развитие пространственных представлений: «Найди себя в пространстве», «Мой уютный домик», «Мебельный калейдоскоп».
6. Развитие памяти и внимания: «Волшебные игры для памяти», «Что изменилось?», «Запомни и назови».
7. Развитие воображения и творчества: «Сказочное путешествие», «Праздник каждый день», «Мир моих чувств».

В рамках программы применялись следующие методы и приемы:

Игровые методы (дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные игры). Примеры дидактических игр: «Разложи в корзинки» (классификация овощей и фруктов), «Цветное эхо» (реакция на цветовой сигнал), «Угости фигурку» (соотнесение количества и цифры), «Собери сезон» (выделение признаков времен года), «Что спряталось под цветом?» (развитие внимания и зрительного восприятия).

Наглядные методы (рассматривание предметов, иллюстраций, моделей, работа с образцом). Например, в игре «Раскрась по образцу» дети учились точно воспроизводить цветовое решение, что развивало зрительно-моторную координацию и произвольное внимание.

Словесные методы (беседа, объяснение, проблемные вопросы, загадки). Воспитатель задавал вопросы: «Почему ты так думаешь?», «Как можно проверить?», «Что будет, если…?». Это стимулировало развитие причинно-следственного мышления и речи.

Практические методы (пальчиковая гимнастика, упражнения, творческие задания). Пальчиковые игры («Мышки», «Фрукты в корзинке», «Уютный домик») подготавливали руку к письму и активизировали речевые центры. Творческие задания (аппликация, рисование, конструирование) закрепляли полученные знания в продуктивной деятельности.

Приемы создания проблемных ситуаций («Почему у зайчика нет домика?», «Как помочь зверятам перейти реку?») побуждали детей к самостоятельному поиску решений, развивали гибкость мышления.

Каждое занятие включало смену видов деятельности (сидя за столом, на ковре, в движении), что способствовало удержанию внимания и предотвращало утомление. Например, после дидактической игры на внимание проводилась физкультминутка «Веселое лето», затем – творческое задание.

Программа «Познавай-ка» отличалась от традиционных подходов тем, что дидактические игры были не разрозненными, а объединены в логическую систему с нарастающей сложностью. Каждое последующее занятие опиралось на уже сформированные умения и вводило новый элемент (например, от счета предметов в пределах 3 к счету в пределах 5, от сравнения двух предметов к классификации нескольких). Важным компонентом была рефлексия: дети учились оценивать свои успехи и трудности, что способствовало формированию саморегуляции.

После завершения формирующего этапа нами была проведена итоговая диагностика по тем же трем методикам.

I. Диагностическая методика «Диагностика познавательного развития детей в возрасте 4-5 лет» (по Е. А. Стребелевой). Цель данной методики – определить уровень познавательного развития детей дошкольного возраста, выявление сформированности основных психических процессов – восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, а также способности к решению познавательных задач в игровой ситуации. Результаты исследования отображены на рисунке 4.

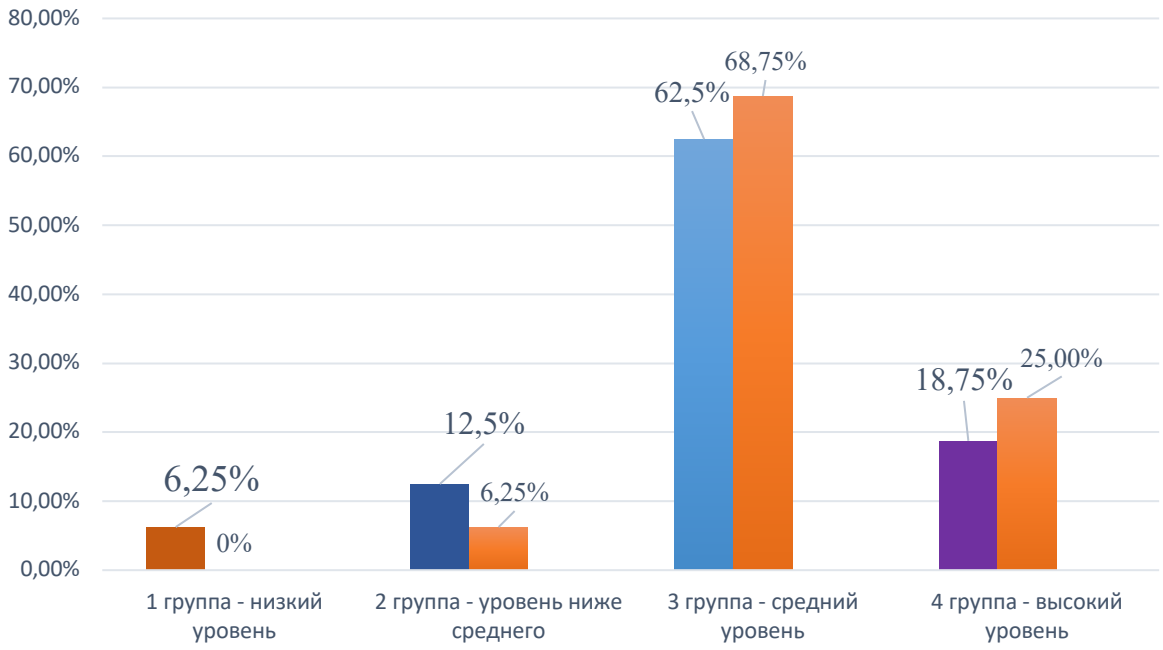


Рисунок 4. Результаты диагностической методики «Диагностика познавательного развития детей в возрасте 4-5 лет» (по Е.А. Стребелевой)

Полное отсутствие детей с критическим уровнем (снижение с 6,25 до 0%), сокращение доли испытуемых с показателем «ниже среднего» вдвое (с 12,5 до 6,25%) и прирост высоких результатов на 6,25% (с 18,75 до 25%) свидетельствуют о системном улучшении психических процессов – восприятия, памяти, внимания, мышления и воображения – в игровой деятельности.

С целью установления достоверности изменений, произошедших в ходе эксперимента, был задействован непараметрический Т-критерий Вилкоксона.

II. Диагностическая методика «Что здесь лишнее?» (по Р.С. Немову). Цель данной методики выявление уровня развития логического мышления, способности к классификации и обобщению, умения выделить существенные признаки предметов и устанавливать логические связи между ними.

Результаты исследования представлены на рисунке 5.

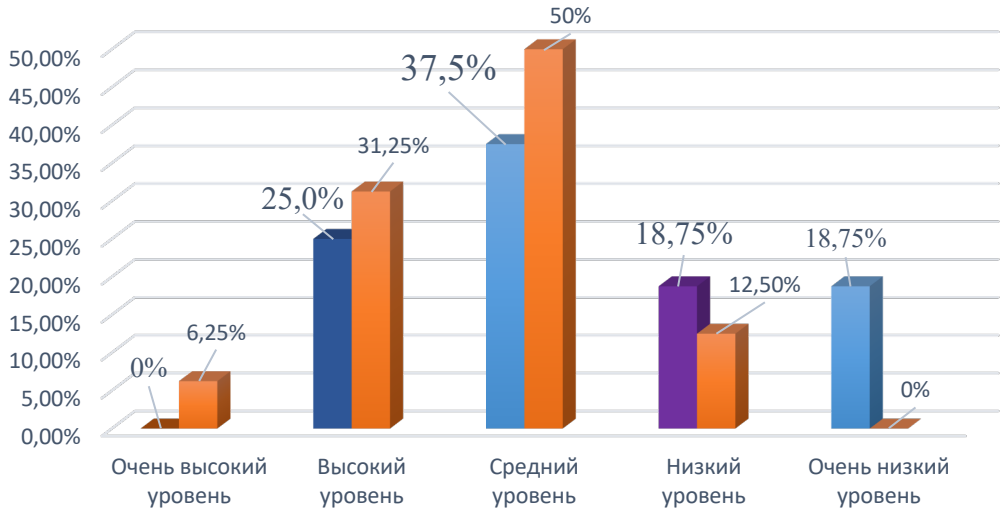


Рисунок 5. Результаты диагностической методики «Что здесь лишнее?» (по Р.С. Немову) (Немов, 2007)

Отсутствие очень низкого уровня (с 18,75 до 0%) и повышение очень высокого (с 0 до 6,25%) наряду с ростом средних показателей (с 37,5 до 50%) доказывают развитие способности к классификации, обобщению и выделению существенных признаков предметов.

III. Диагностическая методика «Какие предметы спрятаны в картинках?» (по Р.С. Немову) (Немов, 2007). Целью данной методики является выявление уровня восприятия, наблюдательности, умения анализировать зрительный образ и выделять существенные детали.

Результаты исследования отображены на рисунке 6.

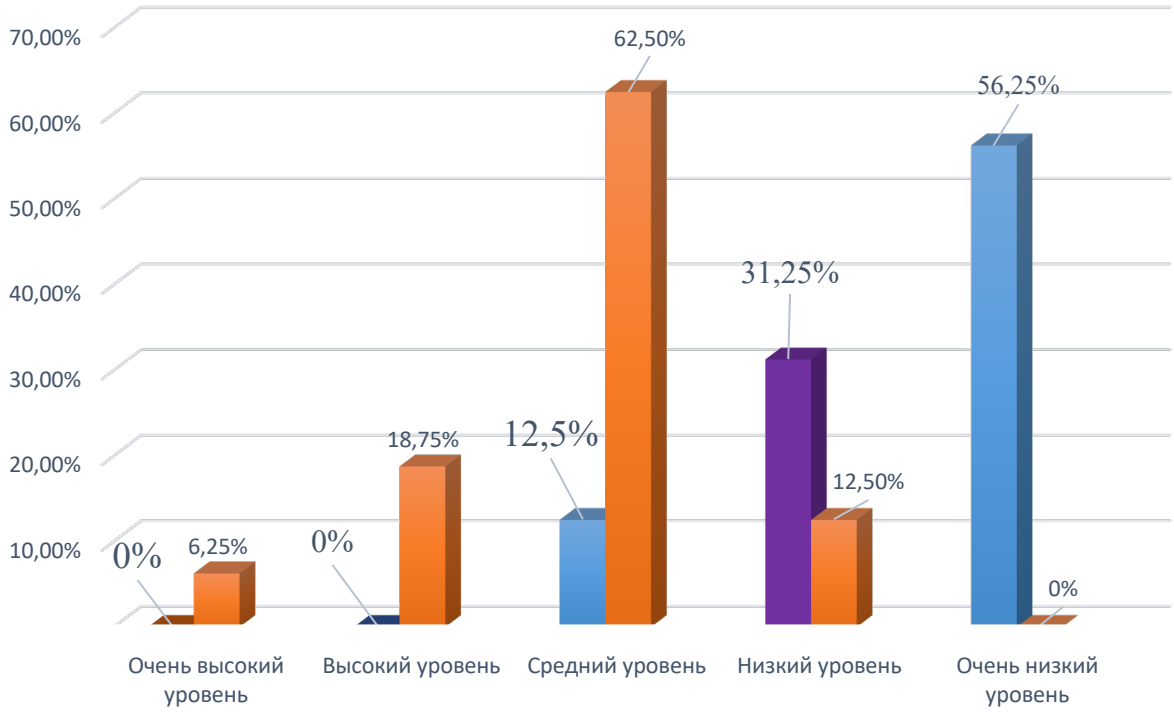


Рисунок 6. Результаты диагностической методики «Какие предметы спрятаны в картинках?» (по Р.С. Немову) (Немов, 2007)

Наиболее выраженная динамика: очень низкий уровень сократился с 56,25 до 0%, низкий с 31,25 до 12,5%, при этом высокий уровень вырос с 0 до 18,75%, а средний с 12,5 до 62,5%. Это указывает на значительный прогресс в зрительном анализе, наблюдательности и выделении деталей.

На начальном этапе дети с трудом выделяли «спрятанные» предметы, часто называли только самые крупные или центральные изображения, не замечая наложенных, перечеркнутых или слабо прорисованных контуров. Характерными были фрагментарное восприятие, привязанность к ярким деталям, пропуск малозаметных элементов.

После экспериментального воздействия в поведении и ответах испытуемых произошли качественные сдвиги: дети стали дольше и целенаправленнее рассматривать картинку, научились мысленно «обходить» мешающие линии, выделять не только фон, но и частично перекрытые формы. Возросла способность удерживать зрительную задачу и анализировать образ по частям, синтезируя целое. Многие испытуемые перешли от хаотичного перечисления к системному поиску (например, слева направо или по контурным пересечениям).

Таким образом, качественные изменения свидетельствуют о развитии наблюдательности, целостности восприятия и умения выделять существенные детали в усложненном зрительном поле.

Помимо количественных показателей, наблюдались качественные изменения в поведении детей на занятиях и в свободной деятельности. Повысилась познавательная активность: дети стали чаще задавать вопросы («Почему снег белый?», «Как работает лифт?»), проявлять инициативу в выборе игр, дольше удерживать внимание на задании. Улучшилась способность к самоконтролю: дети замечали свои ошибки и исправляли их без подсказки взрослого. Расширился словарный запас за счет слов-признаков (цвет, форма, размер) и слов-обобщений. Воспитанники охотнее вступали в диалог со сверстниками и воспитателем, аргументировали свою точку зрения.

Полученные данные подтверждают гипотезу исследования: использование в рамках программы «Познавай-ка» игровых, наглядных, словесных и практических методов способствует успешному развитию познавательной деятельности дошкольников. Эффективность программы объясняется следующими факторами:

1. Систематичность – игры подобраны в логической последовательности, каждая следующая игра опирается на уже сформированные навыки.
2. Интеграция – развитие познавательных процессов происходит в единстве с развитием речи, моторики, творческих способностей.
3. Игровая мотивация – дети выполняют задания не «потому что надо», а потому что интересно играть, что обеспечивает высокую внутреннюю активность.
4. Учет зоны ближайшего развития – задания имеют разный уровень сложности, педагог оказывает дозированную помощь, постепенно ее сокращая.

Проведенное исследование показало, что дидактическая игра является эффективным средством развития познавательной деятельности детей среднего дошкольного возраста. Разработанная и апробированная программа «Познавай-ка», включающая 30 занятий, основанных на системе дидактических игр, способствовала значительному повышению уровней восприятия, внимания, мышления и наблюдательности у детей 4-5 лет. Статистический анализ (Т-критерий Вилкоксона) подтвердил достоверность полученных изменений.

Наиболее выраженная положительная динамика зафиксирована по методике «Какие предметы спрятаны в картинках?» (очень низкий уровень снизился с 56,25 до 0%, средний вырос с 12,5 до 62,5%, появился высокий уровень – 18,75%). По методике «Что здесь лишнее?» впервые достигнут очень высокий уровень (6,25%), а низкие и очень низкие уровни полностью элиминированы. По методике Е.А. Стребелевой низкий уровень также отсутствует, доля высокого и среднего уровней увеличилась.

Заключение

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза подтверждена. Полученные результаты позволяют рекомендовать программу «Познавай-ка» для использования в практике дошкольных образовательных организаций. Перспективой дальнейшего исследования

является адаптация программы для детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) с включением элементов цифровой дидактики (интерактивные игры, обучающие приложения), а также разработка методических материалов для родителей по развитию познавательной деятельности детей в домашних условиях.

Список литературы

1. Абдурагимова Р.Б. Дидактическая игра в развитии ребенка-дошкольника. Из опыта работы воспитателя // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. 2012.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности. Под ред. Д.И. Фельдштейна. Москва; Воронеж: Институт практической психологии, 1995. 348 с.
3. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду: книга для воспитателя детского сада. 2-е изд., дораб. Москва: Просвещение, 1991. 157 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. Москва: Смысл; Эксмо, 2004. 512 с.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва: Педагогика, 1986. 239 с.
6. Запорожец А.В. Игра и развитие ребенка // Психология и педагогика игры дошкольника: материалы симпозиума. Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. Москва: Просвещение, 1966. С. 5-10.
7. Калашникова Е.Ю. Дидактическая игра в работе с дошкольниками // Педагог ДОУ. 2022.
8. Каратаева Н.А. Родной край – Якутия. Дидактические игры // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. 2023.
9. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. Кн. 2: Психология образования. 4-е изд. Москва: Владос, 2007. 606 с.
10. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 4-е изд. Москва: Владос, 2007. 631 с.
11. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Москва: МЗ-Пресс, 2004. 67 с.
12. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника: монография. Москва: Педагогика, 1977. 272 с.
13. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) // consultant.ru. 2013.
14. Серых Е.М., Бусловская М.А., Шестакова Л.А., Сорокина Г.В. Интерактивные игры как средство повышения познавательной активности дошкольников // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 48. pp. 218-223.
15. Стребелева Е.А., Мишина Г.А., Разенкова Ю.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Под ред. Е. А. Стребелевой. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 2004. 164 с.
16. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. Москва: Владос, 1999. 360 с.

Development of cognitive activity of preschoolers through didactic games

Irina Zh. Shakhmalova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
Technical Institute (branch) of the Ammosov Northeastern Federal University
Neryungri, Russia
izh.shakhmalova@s-vfu.ru
ORCID 0000-0002-5294-2476

Larisa Z. Shlyk
Specialist Expert
Technical Institute (branch) of the Ammosov Northeastern Federal University
Neryungri, Russia
larisa@edinorog.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.04.2026
Accepted 19.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 37.3
DOI 10.25726/n0006-4022-3744-t
EDN RCYXBE
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the modern system of preschool education, focused on individualization and comprehensive personal development, the problem of enhancing children's cognitive activity becomes particularly significant. In accordance with the Federal State Educational Standard for Preschool Education and the Federal Educational Program for Preschool Education, the formation of cognitive interests and cognitive actions of a child in various activities is one of the key tasks. Didactic play, as the leading teaching method in preschool age, has significant potential for the development of perception, attention, thinking, memory and imagination. The article presents the results of a study aimed at developing the cognitive activity of children aged 4-5 years through didactic games. The experimental work was conducted in three stages (initial assessment, formative stage, and final assessment) at Preschool Educational Institution No. 15 «Scarlet Flower» in Neryungri. Sixteen children from the middle group participated in the study. During the formative stage, the original «Poznavaika» program, aimed at developing cognitive activity through didactic games, was developed and tested. The reliability of the obtained results was confirmed using the Wilcoxon t-test, which revealed statistically significant differences between the results of the ascertaining and control stages.

Keywords

cognitive activity, preschoolers, didactic game, cognitive development.

References

1. Abduragimova R.B. Didactic game in the development of a preschool child. From the experience of a preschool teacher // Educational Social Network nsportal.ru. 2012.
2. Bozhovich L.I. Selected psychological works: problems of personality formation. Ed. by D.I. Feldstein. Moscow; Voronezh: Institute of Practical Psychology, 1995. 348 p.
3. Bondarenko A.K. Didactic games in kindergarten: a book for the kindergarten teacher. 2nd ed., rev. Moscow: Education, 1991. 157 p.
4. Vygotsky L.S. Psychology of child development. Moscow: Meaning; Eksmo, 2004. 512 p.
5. Davydov V.V. Problems of developmental teaching: an experience of theoretical and experimental psychological research. Moscow: Pedagogy, 1986. 239 p.
6. Zaporozhets A.V. Play and the development of the child // Psychology and Pedagogy of the Preschooler's Play: Symposium Proceedings. Ed. by A.V. Zaporozhets, A.P. Usova. Moscow: Education, 1966. pp. 5-10.
7. Kalashnikova E.Yu. Didactic game in work with preschoolers // Pedagog DOU. 2022.

8. Karataeva N.A. Native land – Yakutia. Didactic games // Educational Social Network nsportal.ru. 2023.

9. Nemov R.S. Psychology: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions: in 3 books. Book 2: Psychology of education. 4th ed. Moscow: Vlados, 2007. 606 p.

10. Nemov R.S. Psychology: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions: in 3 books. Book 3: Psychodiagnostics. Introduction to scientific psychological research with elements of mathematical statistics. 4th ed. Moscow: Vlados, 2007. 631 p.

11. Novikov D.A. Statistical methods in pedagogical research (typical cases). Moscow: MZ-Press, 2004. 67 p.

12. Poddyakov N.N. Thinking of the preschooler: a monograph. Moscow: Pedagogy, 1977. 272 p.

13. Order of the Ministry of Education and Science of Russia of 17.10.2013 № 1155 (as amended on 08.11.2022) «On the approval of the federal state educational standard of preschool education» (Registered with the Ministry of Justice of Russia on 14.11.2013 № 30384) // consultant.ru. 2013.

14. Serykh E.M., Buslovskaya M.A., Shestakova L.A., Sorokina G.V. Interactive games as a means of enhancing the cognitive activity of preschool children // Psychology and Pedagogy: Methodology and Problems of Practical Application. 2016. № 48. pp. 218-223.

15. Strebeleva E.A., Mishina G.A., Razenkova Yu.A. Psychological and pedagogical diagnostics of the development of children of early and preschool age. 2nd ed., rev. and enl. Moscow: Education, 2004. 164 p.

16. Elkonin D.B. Psychology of play. 2nd ed. Moscow: Vlados, 1999. 360 p.

Опыт работы по духовно-нравственному воспитанию младших школьников посредством реализации программы «Душа России» в условиях воскресной школы

Маргарита Андреевна Глюза
Специалист-эксперт
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
margaeryglyuza@yandex.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 04.04.2026
Принята 15.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 37.034
DOI 10.25726/j4206-0751-8029-u
EDN QWWSFH
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье акцентируется внимание на актуальной значимости духовно-нравственного воспитания младших школьников, формирования и укрепления у них представлений о моральных ценностях, нравственных понятиях, сообщение моральных ориентиров и предоставление возможностей для реализации и закрепления положительного нравственного поведения в процессе образовательной деятельности и общения со сверстниками. Также представлен опыт исследовательской, экспериментальной и практической работы по духовно-нравственному воспитанию детей младшего школьного возраста посредством специально составленной и апробированной в условиях воскресной школы программы «Душа России». Продуктивность программы была установлена благодаря комплексному диагностическому исследованию выборки учащихся, показавших устойчивое повышение уровня духовно-нравственного воспитания по итогам занятий. Особой ценностью данной педагогической работы является опора на традиционные ценности, лежащие в основе русского менталитета и самоидентичности, сформированные на основе русской православной культуры и истории. Все это сподвигло нас опубликовать полученный опыт и представить его педагогическому сообществу.

Ключевые слова

духовно-нравственное воспитание, мораль, ценности, младшие школьники, православная культура, воскресная школа.

Введение

Значение духовно-нравственного воспитания в современном образовании трудно переоценить. Сегодня дети сталкиваются с моральным релятивизмом, условностью добра и зла, культом гедонизма и эгоизма, деструктивным влиянием, кризисом самоидентичности. В таких обстоятельствах именно

духовно-нравственное воспитание предстает не просто важным, а жизненно необходимым элементом образования как основного условия сохранения высокого человеческого облика, культурных ценностей, достижений и самоидентичности россиян. Р.В. Овчарова под нравственным развитием понимает «процесс усвоения базисных этических понятий, на основе которых вырабатываются нравственные эталоны, образцы, нормы и правила» (Овчарова, 2013). Это дает прочный внутренний стержень, помогает ребенку научиться самому отличать истинные и ложные ценности, тем самым, сберечь здоровье своей личности.

Особенно это актуально в православной традиции нашей страны, в которой воспитание души считается основой формирования личности. А.М. Двойнин утверждает, что «вера, будучи «орудием» формирования убеждений, способствует наполнению самосознания молодежи религиозно-нравственным содержанием» (Двойнин, 2011). Поэтому наша педагогическая программа получила название «Душа России», она ставит основной своей целью сохранение и развитие в подрастающем поколении лучших моральных качеств и передачу духовных, культурных и исторических знаний в контексте православной веры как одной из главных составляющих русского менталитета и мировоззрения, источника базисных моральных норм.

Д.С. Лихачев писал: «Образование должно быть подчинено воспитанию» (Мысли об учительстве, 2023). Поэтому мы предлагаем вернуть достаточное внимание процессу духовно-нравственного воспитания в образовании и обратиться к проверенной временем и живым опытом основе нашей морали и нравственности – православной вере. В.И. Даль определял мораль как «нравственное учение», а человека с духовно-нравственными качествами как «человека добропорядочного, добродетельного, пристойного, согласного со своей совестью, с законами истины» (Даль, 2010). В переломные моменты истории именно единая православная вера объединяла и сберегала наш народ и землю от поругания и исчезновения, она помогла не только сохранить, но и преумножить культурное наследие, легла в основу первых образовательных систем и во многом определила менталитет и мировоззрение русского человека.

В данный момент можно сказать, что православие в духовно-нравственном воспитании – это не пережиток прошлого, не атавизм, а безусловное понимание того, что только духовные ориентиры действительно способны поддерживать мораль и нравственность в обществе, так как они стоят выше всех иных понятий, созданных когда-либо людьми, именно они дают четкое представление добра и зла, нравственности и безнравственности, и учат человека вниманию, прежде всего, к своему внутреннему миру и устроению, к своему выбору. А.И. Герцен говорил: «Для человека нет блаженства в безнравственности; в нравственности и добродетели только и достигает он высшего блаженства» (Герцен, 2022). Этот опыт представляется нам самым ценным в вопросе воспитания ценностных ориентиров у подрастающего поколения, и наша задача – показать детям этот путь, как альтернативу всему тому, что предлагает современный искушенный мир. Чтобы у каждого ребенка была возможность сознательного выбора и добрый пример перед глазами. Ю. В. Бондарев определял нравственность как «совестливое отношение человека к окружающему миру» (Бондарев, 2013). Только так можно прийти к верному понимаю и принятию истинных ценностей, формированию собственного духовного «компаса».

Материалы и методы исследования

Экспериментальное исследование проводилось в три этапа: констатирующий эксперимент (01.09.2025 г. – 28.09.2025 г.), формирующий эксперимент (20.09.2025 г. – 29.03.2026 г.), контрольный эксперимент (10.04.2026 г.).

В эксперименте принимали участие 10 детей в возрасте от 6,5 до 11 лет, обучающихся в общеобразовательных учреждениях.

Первым шагом в данной работе является анализ и исследование актуального уровня духовно-нравственного воспитания детей. Диагностические методики для определения уровня духовно-нравственного воспитания младших школьников являются необходимым инструментом действительно продуктивной педагогической и воспитательной работы. Для данной цели преимущественно используют методики, исследующие когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, и направленные на

определение степени усвоения детьми нравственных норм и сформированности соответствующих понятий, наличие эмоционального отношения к моральным нормам, поведение в ситуации морального выбора и во взаимодействии со сверстниками и взрослыми (Овчинникова, 2023; Ульянова, 2011)

Поэтому для нашей работы были отобраны несколько диагностических методик: диагностика нравственной самооценки Т.А. Фалькович; диагностика отношения к жизненным ценностям Т.А. Фалькович; диагностика этики поведения «Незаконченные предложения» К. Е. Верд; диагностика уровня сформированности нравственных понятий Н. Александровой и Н. Курносовой и тестирование «Основы православной культуры» С.А. Матвеевой.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим полученные результаты в ходе первичной диагностики. Методика диагностики нравственной самооценки Т.А. Фалькович успешно применяется для определения уровня нравственной самооценки младших школьников. Автор предлагает детям оценить 10 утверждений по 4-бальной шкале по степени согласия с ними. Среди них: «Мне приятно доставлять людям радость», «Если кого-то в классе дразнят, то я его тоже дразню» и др. Таким образом определяется высокий, средний, ниже среднего и низкий уровни нравственной самооценки младших школьников.

Обработанные нами результаты в ходе диагностирования показали преобладание среднего и ниже среднего уровней нравственной самооценки испытуемых. Наихудшие показатели мы отметили в вопросах № 2 («Мне важно помочь однокласснику, когда он попал в беду») и № 4 («Наверное, нет ничего страшного в том, чтобы нагрубить неприятному мне человеку»). Заниженные показатели по 2 вопросу говорят о наличии у младших школьников трудностей со взаимовыручкой, а повышенная частота выбора 4 утверждения свидетельствует о недостатке эмпатии и завышенной самооценке испытуемых детей, что становится основным направлением нашей дальнейшей воспитательной работы.

Методика диагностики отношения к жизненным ценностям Т.А. Фалькович рекомендована для изучения сформированности внутренней позиции и системы ценностно-смысловых установок. По данной методике учащимся предлагается выбрать 5 из 10 возможных желаний. Среди них представлены разнонаправленные желания, четко определяющие внутренние мотивы, нравственные нормы и ценностные ориентиры детей. Например: «Уметь сочувствовать и помогать другим людям», «Иметь доброе сердце», «Мне важно здоровье родителей», «Иметь много денег», «Иметь самый современный компьютер» и иные утверждения. По итогам также определяется высокий, средний, ниже среднего и низкий уровни отношения к жизненным ценностям.

В ходе исследования было определено, что высокий и средний уровни показали более половины опрошенных детей. Это говорит о преимущественно здоровом отношении к ценностям у младших школьников. Однако в качестве проблемных направлений были выявлены такие критически важные темы вопросов, как вопрос под номером 2 (завышенное желание «Иметь много денег») и 8 (мало выбора «Иметь доброе сердце»). Завышенные показатели по № 2 и заниженные показатели по № 8 свидетельствует об уже заложенном искажении в формировании нравственности детей, что требует своевременной коррекции.

Методика диагностики этики поведения «Незаконченные предложения» К.Е. Верд заключается в том, что дети самостоятельно заканчивают заданные начала предложений. В диагностике пять предложений, которые предполагают личный ответ ребенка, основанный на его внутренних убеждениях и соответствующей тактике поведения в конкретных ситуациях этического, нравственного выбора. Например: «Когда я вижу кого-то в нелепой ситуации, то я …», «Если кто-то смеется надо мной, то я …» и другие. При интерпретации результатов педагог основывается именно на описанных самим ребенком потенциальных чувствах и эмоциях, которые он испытывает в каждой ситуации. Отрицательно оцениваются ответы, содержащие равнодушие, агрессию, хитрость, грубость. Положительно – сочувствие, помощь, открытость, в зависимости от конкретного предложения. Методика К.Е. Верд позволяет педагогу составить четкое понимание того, насколько ребенок руководствуется этическими принципами в своем поведении, какие чувства испытывает и насколько их контролирует.

Первичные итоги позволяют нам оценить этику поведения детей как достаточно сформированную. Низкие показатели продемонстрировали только 20%, то есть двое из десяти испытуемых. Наибольшую воспитательную обеспокоенность вызвало повышенное количество отрицательных результатов по вопросам № 1 («Когда я вижу кого-то из ребят в нелепой ситуации, то я…») и № 2 (Если кто-то надо мной смеется, то я…), из чего мы делаем вывод, что у детей также недостаточно развита эмпатия по отношению к своим сверстникам, при этом, наблюдается повышенная обидчивость и агрессия, если подобная «неэмпатичность» направлена на них самих.

Методика диагностики уровня сформированности нравственных понятий Н. Александровой и Н. Курносовой состоит в установлении понимания детьми 13 основополагающих нравственных понятий: добро, зло, совесть, душа, милосердие, счастье, вина, долг, мудрость, дружба, свобода, любовь, гордыня. Осмысленные и полные ответы, в которых прослеживается знание и способность детьми дать определение понятию, оцениваются как положительные. Ошибочные или неполные – как отрицательные. Данная методика особенно ценна тем, что позволяет точно выявить недостающие, несформированные представления о нравственных понятиях и вовремя их сформировать и скорректировать.

По данной методике наблюдается отсутствие высокого уровня знаний нравственных понятий детьми, что расценивается нами как одно из ключевых направлений нашей работы. Среди наименее сформированных понятий нами были определены следующие: «совесть», «милосердие», «душа», «свобода». Их формированию в дальнейшей воспитательной работе по программе было уделено особое внимание.

Методика тестирования «Основы православной культуры» С.А. Матвеевой включает 10 вопросов с 3 вариантами ответов в каждом. Тематическое содержание вопросов выявляет не только уровень знания православной культуры и понимания морально-нравственных норм, но и несет историко-гражданскую направленность. Вот некоторые вопросы теста: «Укажите официальное название нашего государства», «Как передаются культурные ценности?», «Что такое религия?», «В чем кроятся истоки русской культуры?», «Какие главные богатства дал человеку Бог?». В каждом вопросе предусмотрен один правильный ответ.

Итоги диагностики показали наличие высокого уровня знания основ православной культуры только у 20% младших школьников, при этом низкий уровень преобладает над высоким и составляет 30%. Первично мы наблюдаем преобладание среднего уровня знаний у детей, прошедших данное тестирование. Наименьшее число правильных ответов дано по вопросам 9 и 10.

Полученные результаты в ходе исследования свидетельствуют о том, что комплексное и системное применение нескольких диагностических методик позволяет составить наиболее полное и объективное представление об уровне духовно-нравственного воспитания младших школьников и провести грамотную педагогическую и воспитательную коррекцию. Лучшие результаты можно ожидать только от системного подхода к данному вопросу. А.Г. Рубинштейн писал: «Духовно-нравственное развитие – это постоянный процесс, он наступает с появления на свет человека и не прекращается целую жизнь, и ориентирован на освоение народами инструкциями и общепризнанными мерками действия» (Тихонова, 2016). В связи с чем нами была разработана и апробирована педагогическая программа, основанная на традиционных духовных и исторических ценностях России, как основе формирования здоровой личности (Управителева, 2009; Бекетова, 2024).

Программа «Душа России» ставила своей целью повышение уровня духовно-нравственного воспитания у младших школьников, формирование устойчивых ценностных ориентиров и целостного представления о человеке и мире, основанных на понимании исторической, культурообразующей, традиционной для России православной веры, посредством изучения базовых принципов православия, исторических справок, примеров святых и создания детьми собственных проектов и поделок в условиях воскресной школы.

Календарно-тематическое планирование педагогической программы составлено таким образом, что формирует у детей устойчивые ценностные ориентиры и целостное представление о мире и человеке в православном вероучении как морально-нравственной основе русской самоидентичности.

Е.Г. Речицкая считает: «наиболее адаптивный способ данного рода воспитания – развитие оценочных суждений у каждого учащегося по различным сложным и неоднозначным моральным ситуациям» (Речицкая, 2013). Среди основных тем и направлений программы можно выделить следующие: изучение новозаветной истории, формирование, углубление и закрепление у младших школьников морально-нравственных и духовных понятий, знакомство с русской православной культурой и историческими событиями, развитие представлений о церковном искусстве и подобные темы. Вот, некоторые названия занятий: «Вера от видения», «Единство духовное и народное», «От ветхого человека к новому», «Чудеса настоящие и ложные», «Святая Русь» (Чанышев, 2013; Юрьева, 2013)

Основным в программе является словесный метод, он используется на каждом занятии. Например, занятие 5 «Грех и добродетель» начинается с рассказа о данных понятиях, о том, какое доброе дело мы можем противопоставить злому, и продолжается беседой с детьми о хороших и плохих поступках в повседневной жизни. На занятии 22 «Чудеса настоящие и ложные» ученики выполняют словесное упражнение «Сегодня был чудесный день, потому что…». Также дети развивают собственное речевое творчество: на занятии 24 «Притчи – язык для невидящих и неслышащих» придумывают авторскую притчу, а на занятии 30 «Святая Русь» составляют синквейн по заданной теме.

Практический метод присутствует в каждом занятии программы в виде той или иной продуктивной деятельности, тщательно подобранной или самостоятельно разработанной, чтобы максимально эффективно закрепить изученный материал. Так, в занятии 9 «Единство духовное и народное» он представлен в виде продуктивной деятельности «Боевое знамя». Детям предлагается создать «боевое знамя», состоящее из отдельных лоскуточков, который каждый из ребят делает по-своему. В данной работе важен каждый лоскуточек, чтобы в знамени не было пустых мест, - так и формируется единство. На занятии 25 «Притча о мытаре и фарисее - камертон духовного воспитания» дети раскрашивают сюрпризную открытку «Сердце мытаря и фарисея». В «сердце» фарисея белым восковым мелком или белой свечой пишется «гордое», у мытаря - «покаянное». Написанное слово незаметно и дети сами высказывают предположения, исходя из смысла притчи: у кого - какое. Затем дети акварелью закрашивают сердца и видят ответ.

Наглядный метод применяется в программе очень широко. К каждому из 30 занятий подобран иллюстративный или раздаточный материал, например, занятие 8 содержит инфографику «Виды куполов православных храмов» и др., занятие 10 – «Церковные праздники» и др., занятие 11 – «Семь Таинств Церкви» и другие. В занятии 15 «Предтеча» с опорой на наглядность ученики рассматривают картину А.А. Иванова «Явление Христа народу», изучают заложенные в ней символы и смыслы. А на занятии 29 «За Имя Мое» проходит просмотр и беседа по одноименному короткометражному фильму М.И. Можар.

Достаточно часто применяется и игровой метод, например, на занятии 3 «Творец мира» дети выполняют игровое упражнение – соедини рисунок «Творение» по цифрам и ответь на вопросы. В занятие 5 включена игра «Подбери цвет», в ходе которой дети подбирают соответствующий цвет для слов из пары антонимов. На занятии 11 «Христово воинство» проводится игра «5 орешков», в ходе игры детям предлагается вспомнить и назвать положительные человеческие качества. Игра призвана напомнить детям о том, что у каждого человека есть хорошие качества, создать условия для самоутверждения ребенка в группе сверстников, расширить лексикон учеников и развить навыки уместного употребления слов.

Комплексное применение предусмотренных программой методов позволяет сформировать у детей общечеловеческие моральные и этические нормы, базовые духовные представления и понятия, стимул к морально-нравственному самовоспитанию и саморазвитию, традиционные для нашей ментальности ценностные ориентиры, устойчивый интерес к изучению русской духовной (православной) культуры.

С целью определения действительной эффективности педагогической программы «Душа России» и изменения уровня духовно-нравственного развития младших школьников нами была проведена итоговая диагностика в апреле 2026 года.

Рассмотрим полученные результаты в сравнении.

1. Методика диагностики нравственной самооценки Т.А. Фалькович.

По результатам итоговой диагностики наблюдаются значительные улучшения. Удалось суммарно сократить низкие показатели на 30% и в 2 раза увеличить количество детей (4 чел.) с высоким уровнем нравственной самооценки (рис. 1).

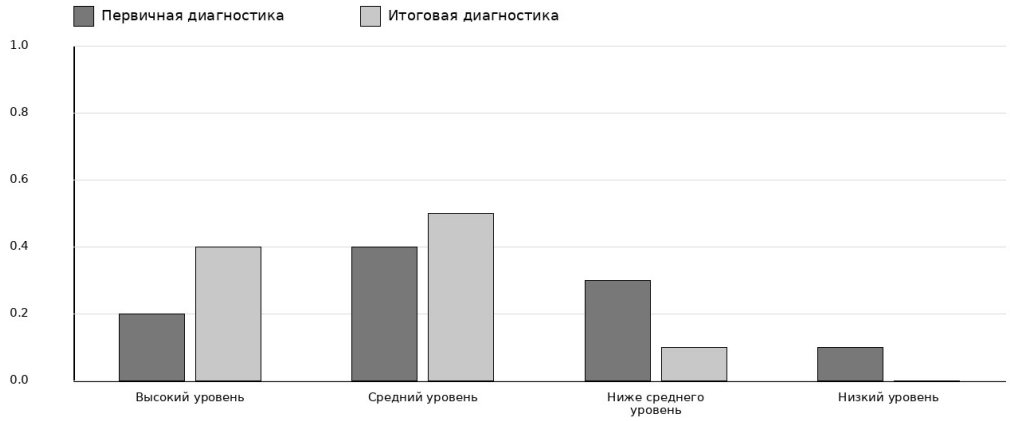


Рисунок 1. Результаты диагностики нравственной самооценки Т. А. Фалькович (сентябрь 2025 г. – апрель 2026 г.).

Эти показатели мы считаем одними из важнейших в определении успешности программы, так как именно приобретенный навык здорового нравственного оценивания детьми своих убеждений и поступков является первостепенным в вопросе духовно-нравственного воспитания.

2. Методика диагностики отношения к жизненным ценностям Т.А. Фалькович.

Полученные по данной диагностике результаты позволяют отметить положительную динамику в процессе целенаправленной воспитательной работы. Однако прирост среднего и высокого уровня оказался менее значительным, что говорит нам о сложности процесса нравственного «переориентирования» младших школьников (рис. 2).

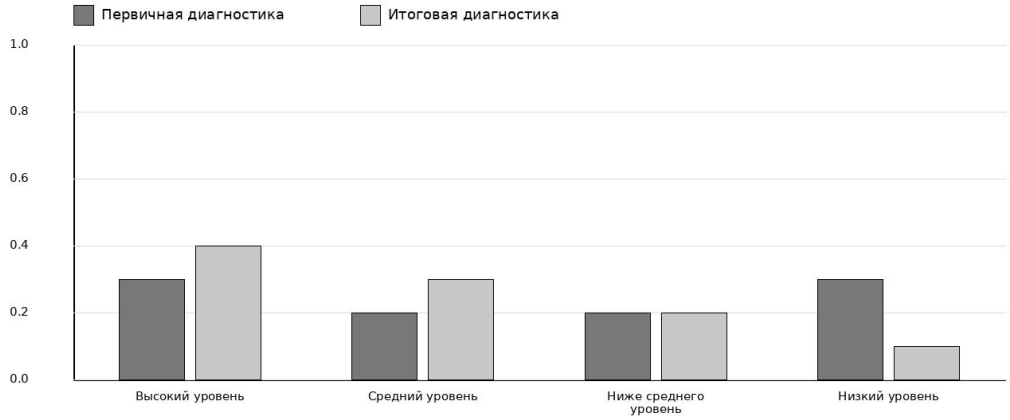


Рисунок 2. Результаты проведения диагностики отношения к жизненным ценностям Т.А. Фалькович (сентябрь 2025 г. – апрель 2026 г.).

3. Методика диагностики этики поведения «Незаконченные предложения» К.Е. Верд.

В начале исследования нами было отмечено преобладание положительного результата прохождения данной диагностики детьми. Так, в первичной диагностике 8 из 10 детей успешно справились с заданием, в равной степени проявили высокий и средний уровни общего воспитания и продемонстрировали наличие навыков этического поведения в предложенных ситуациях. В ходе работы по программе «Душа России» нам удалось повысить исследуемый показатель: на итоговой диагностике мы получили положительный результат у 9 из 10 учащихся, при этом высокий уровень вырос на 20%, а средний – на 10%, низкий уровень сократился вдвое. Дети стали лучше распознавать и контролировать свои чувства и эмоции, развили навыки эмпатии (рис. 3).

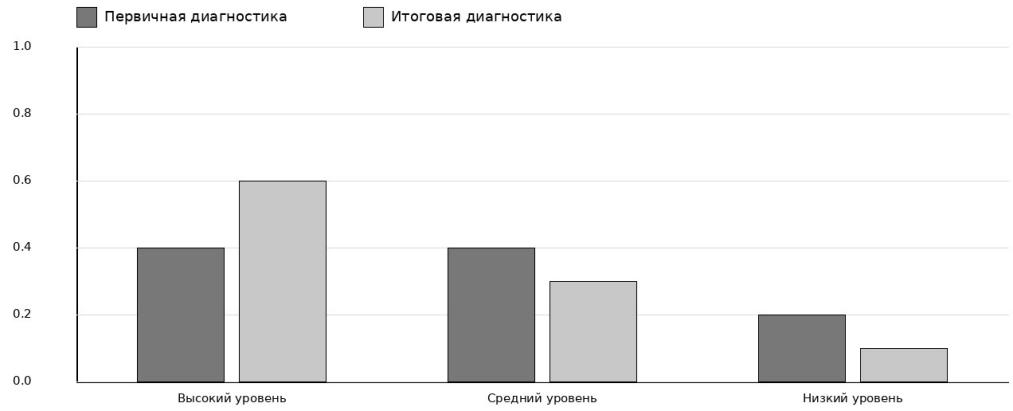


Рисунок 3. Результаты диагностики этики поведения «Незаконченные предложения» К. Е. Верд (сентябрь 2025 г. – апрель 2026 г.).

4. Методика диагностики уровня сформированности нравственных понятий Н. Александровой и Н. Курносовой.

Проведение диагностики, выявляющей уровень знания и понимания детьми нравственных понятий, является одной из приоритетных в нашем исследовании. По результатам первичной диагностики у детей были сформированы понятия: вина – у 8 из 10 чел., долг – 7 из 10, дружба – 7 из 10, зло – 7 из 10, добро – 6 из 10, любовь – 6 из 10. Таким образом, из 13 диагностируемых понятий успешно сформированными оказались лишь 6, сформированность оставшихся понятий составила 50% и менее. В процессе педагогической и воспитательной работы по программе было уделено особое внимание формированию и закреплению ранее недостаточно сформированных понятий. Итоговая диагностика показала значительный прирост показателей по понятию «душа» (на 70%) и «совесть» (на 60%), в целом наблюдается улучшение знания детьми всех диагностируемых нравственных понятий в диапазоне от 10% до 70%. Сравнение результатов, полученных с помощью данной методики, представлено на рисунке 4.

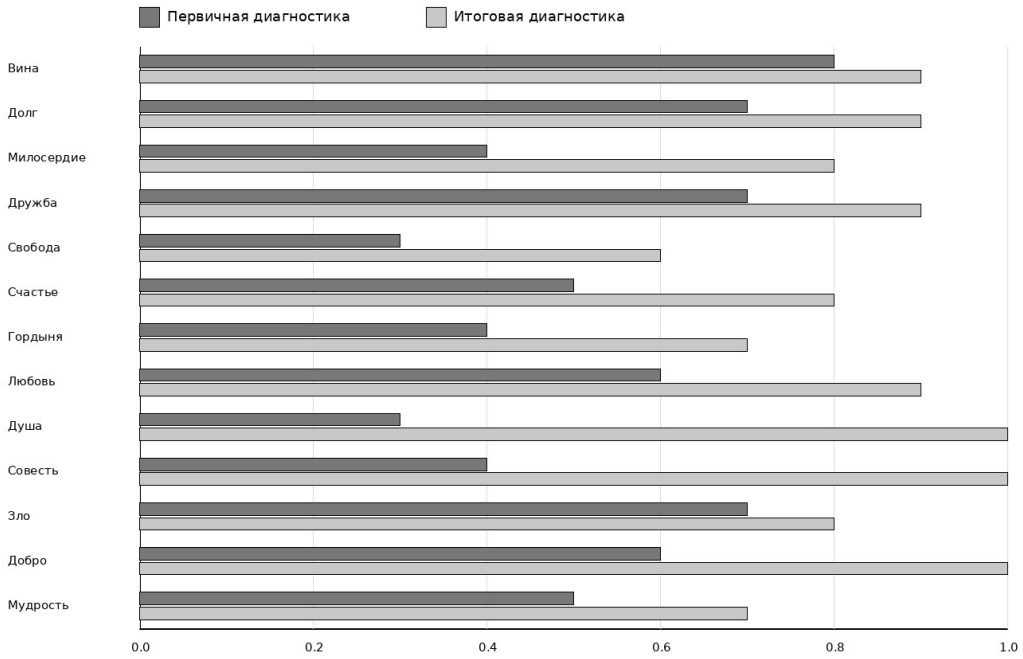


Рисунок 4. Результаты диагностики уровня сформированности нравственных понятий Н. Александровой и Н. Курносовой (сентябрь 2025 г. – апрель 2026 г.).

5. Методика тестирования «Основы православной культуры» С.А. Матвеевой.

Сравнительные результаты данного тестирования отображены на рисунке 5. На представленном рисунке мы наблюдаем, что при первичной диагностике отмечаются высокие показатели среднего и низкого уровня знаний у учащихся. Наибольшее количество неверных ответов мы получили в вопросах № 6 – 10, которые носят конкретный характер и требуют наличия предметных знаний, что подтвердило нашу гипотезу о недостаточном знании детьми традиционной для России православной культуры как первоисточника духовных и моральных норм. После окончания формирующего эксперимента повторное тестирование показало прирост высокого уровня правильных ответов на 30%, прирост уровня ниже среднего произошел за счет перехода детей с низкого уровня.

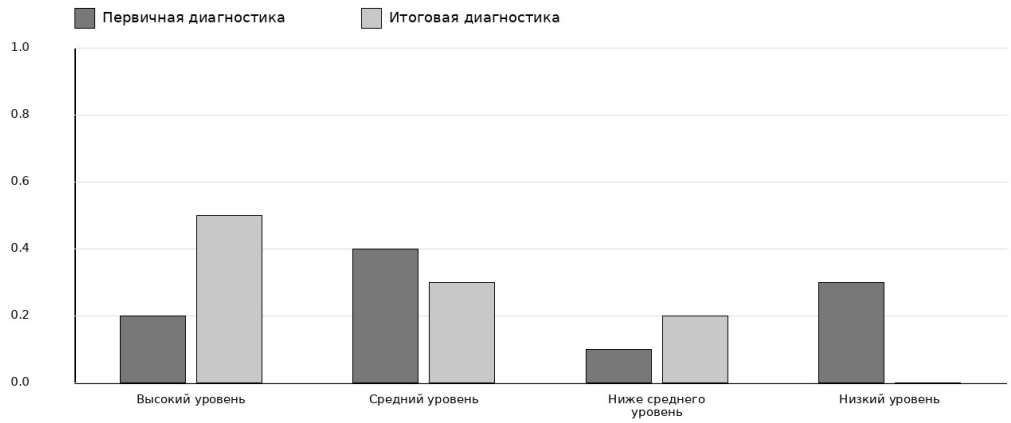


Рисунок 5. Результаты тестирования «Основы православной культуры» С. А. Матвеевой (сентябрь 2025 г. – апрель 2026 г.).

Заключение

Результаты проведенного долгосрочного экспериментального исследования дают нам основания считать опыт работы по программе «Душа России» успешным в вопросе воспитания ценностных ориентиров у подрастающего поколения. Акцентуализация духовно-нравственного воспитания в контексте современного образования и обращение к основе нашей морали и нравственности – православной культуре и вере, лежащей в основе первых образовательных систем России, во многом определившей менталитет и мировоззрение русского человека, дало нам понимание того, что только духовные ориентиры действительно способны поддерживать мораль и нравственность в обществе. Именно они дают четкое понимание добра и зла, нравственности и безнравственности, и учат человека вниманию, прежде всего, к своему внутреннему миру и своему выбору. Только так можно прийти к верному понимаю истинных жизненных ценностей и формированию собственного внутреннего стержня, здоровой личности.

Формирование и развитие духовно-нравственных качеств у младших школьников является необходимой частью современного образования. Без воспитания определенных моральных и ценностных принципов невозможно заложить в подрастающем поколении истинное уважение к человеческой личности, правильные жизненные приоритеты, неподдельное чувство патриотизма и стремление к высокому моральному облику. Мы приходим к пониманию того, что духовно-нравственное воспитание является не вспомогательным, а необходимым условием и основанием, без которого невозможно действительное образование ребенка не только как носителя знаний, умений и навыков, но как неравнодушной, нравственно здоровой личности.

Восполнить недостающие элементы в духовно-нравственном воспитании младших школьников, по нашему мнению, может более внимательная педагогическая работа по усвоению русской духовной традиции.

Программа показала свою эффективность в ходе трехэтапного экспериментального исследования, в котором отмечена четкая положительная динамика по ключевым диагностируемым критериям духовно-нравственной воспитанности обучавшихся по данной программе младших школьников. Удалось добиться повышения высокого уровня формируемых нравственных понятий, этики поведения и знания основ православной культуры. Показатели высокого уровня выросли на 53,3 %, низкий уровень уменьшился на 77,78 %.

Закончим словами Г.Н. Волкова: «Без воспитания нет духовности, без духовности нет личности, без личности нет народа как исторической общности» (Телитченко, 2014). Исходя из проведенной работы и полученных данных, мы считаем, что признание значимости духовно-нравственного воспитания в современном российском образовании и возобновление педагогической работы по данному направлению является залогом самосохранения нашего общества и его дальнейшего развития.

Список литературы

1. Бондарев Ю.В. Избранное: в 2 т. Москва: Книжный Клуб 36.6, 2013. 592 с.
2. Бекетова Ю.Х., Москвитина Н.Ю., Хохлова Д.А. Программа нравственного воспитания младших школьников посредством произведений А. С. Пушкина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 5-2 (92). С. 41-44.
3. Герцен А.И. Эстетика. Критика. Проблемы культуры. Москва: Директ-Медиа, 2022. 484 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь русского языка: иллюстрированное издание. Москва: Эксмо, 2010. 896 с.
5. Двойнин А.М. Проблема веры в зеркале философско-психологического знания. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2011. 102 с.
6. Мысли об учительстве. Д.С. Лихачев о профессии учителя, воспитании и образовании: дайджест. МКУК «ЦБС» г. Кирово-Чепецка, библиотека им. Д.С. Лихачёва. Сост. Коврова Е.Г. Кирово-Чепецк, 2023. 20 с.
7. Овчарова Р.В. Нравственное развитие личности: от детства к отрочеству // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 106-108.

8. Овчинникова М.О. Особенности, условия и методы духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста // Вестник науки. 2023. Т. 4. № 6 (63). С. 369–374.
9. Речицкая Е.Г. Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида: в 2 ч. Ч. 2: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Сурдопедагогика». Москва: Владос, 2013. 389 с.
10. Телитченко Л.В., Красникова Т.И. Устное народное творчество как фактор социального и духовного развития личности ребенка // Молодой ученый. 2014. № 2 (61). С. 864-866.
11. Тихонова Э.В. О природе нравственного долга и сущности морали (к 160-летию со дня рождения философа А.И. Введенского) // Воспитание школьников. 2016. № 7. С. 71-78.
12. Ульянова И.В. Организация смысложизненно-ориентирующей среды школы // Воспитание школьников. 2011. № 9. С. 10-15.
13. Управителева Л.В. Классные часы по нравственному воспитанию в начальной школе. 3 класс. Ярославль; Владимир: Академия развития: ВКТ, 2009. 191 с.
14. Чанышев А.Х. Воспитание подрастающего поколения – приоритет образования // Воспитание школьников. 2013. № 4. С. 68-70.
15. Юрьева Е.С. Каковы место и роль православных праздников в воспитании детей? // Классный руководитель. 2013. № 6. С. 109-111.

Experience in spiritual and moral education of younger students through the implementation of the «Soul of Russia» program in Sunday school

Margarita A. Gluyza
Specialist-expert
Ammosov North-Eastern Federal University
Neryungri, Russia
margaeryglyuza@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Larisa V. Mamedova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
Ammosov North-Eastern Federal University
Neryungri, Russia
larisamamedova@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.04.2026
Accepted 15.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 37.034
DOI 10.25726/j4206-0751-8029-u
EDN QWWSFH
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article focuses on the relevance of spiritual and moral education of younger students, the formation and strengthening of their ideas about moral values, moral concepts, the communication of moral guidelines and

the provision of opportunities for the implementation and consolidation of positive moral behavior in the process of educational activities and communication with peers. The experience of research, experimental and practical work on the spiritual and moral education of children of primary school age through the program «Soul of Russia», specially compiled and tested in the conditions of Sunday school, is also presented. The productivity of the program was established thanks to a comprehensive diagnostic study of a sample of students who showed a steady increase in the level of spiritual and moral education based on the results of classes. A special value of this pedagogical work is the reliance on traditional values that underlie the Russian mentality and self-identity, formed on the basis of Russian Orthodox culture and history. All this encourages us to publish the experience gained and present it to the pedagogical community.

Keywords
spiritual and moral education, morality, values, younger students, Orthodox culture, Sunday school.

References

1. Bondarev Yu.V. Selected works. In 2 vols. Moscow: Book Club36.6, 2013. 592 p.
2. Beketova Yu.Kh., Moskvitina N.Yu., Khokhlova D.A. A program for the moral upbringing of younger schoolchildren through the works of A.S. Pushkin // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2024. № 5-2 (92). pp. 41-44.
3. Herzen A. I. Aesthetics. Criticism. Problems of Culture. Moscow: Direct-Media, 2022. 484 p.
4. Dal V.I. Explanatory dictionary of the Russian language: illustrated edition. Moscow: Eksmo, 2010. 896 p.
5. Dvoinin A.M. The problem of faith in the mirror of philosophical and psychological knowledge. Omsk: OmSPU Publishing House, 2011. 102 p.
6. Reflections on teaching. D.S. Likhachev on the teaching profession, upbringing and education: a digest. Municipal Public Cultural Institution «Centralized Library System» of Kirovo-Chepetsk, D.S. Likhachev Library. Comp. by E. G. Kovrova. Kirovo-Chepetsk, 2023. 20 p.
7. Ovcharova R.V. Moral development of personality: from childhood to adolescence // Theory and Practice of Social Development. 2013. № 11. pp. 106-108.
8. Ovchinnikova M.O. Features, conditions, and methods of spiritual and moral education of primary school children // Bulletin of Science. 2023. Vol. 4. № 6 (63). pp. 369–374.
9. Rechitskaya E.G. Pedagogical Technologies of educational work in special (correctional) schools for children with hearing impairments: in 2 parts. Part 2: A textbook for university students specializing in education of the deaf and hard of hearing. Moscow: Vlados, 2013. 389 p.
10. Telitchenko L.V., Krasnikova T.I. Oral folk art as a factor in the social and spiritual development of a child's personality // Young Scientist. 2014. № 2 (61). pp. 864-866.
11. Tikhonova E.V. On the nature of moral duty and the essence of morality (to the 160th anniversary of the birth of philosopher A.I. Vvedensky) // Education of Schoolchildren. 2016. № 7. pp. 71-78.
12. Ulyanova I.V. Organization of the life-meaning-oriented environment of the school // Education of Schoolchildren. 2011. № 9. pp. 10-15.
13. Upraviteleva L.V. Classroom hours on moral education in primary school. 3rd grade. Yaroslavl; Vladimir: Development Academy: VKT, 2009. 191 p.
14. Chanyshev A.Kh. Education of the younger generation as a priority of education // Education of schoolchildren. 2013. № 4. pp. 68-70.
15. Yurieva E.S. What Is the place and role of orthodox holidays in children's upbringing? // Class Teacher. 2013. № 6. pp. 109-111.

Формирование метапредметных компетенций младших школьников посредством технологии учебного проектирования

Наталья Юрьевна Моспанова
Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры Дошкольного, начального и специального образования
Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского
Брянск, Россия
Mo_nati76@mail.ru
ORCID 0000-0002-5959-6027

Ирина Николаевна Чижевская
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Дошкольного, начального и специального образования
Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского
Брянск, Россия
91919070@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Инна Евгеньевна Крамарева
Старший преподаватель кафедры Дошкольного, начального и специального образования
Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского
Брянск, Россия
kramareva.08@mail.ru
ORCID 0000-0002-0072-0628

Поступила в редакцию 06.04.2026
Принята 27.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 373.3
DOI 10.25726/h6921-1630-2028-l
EDN THHHUW
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается потенциал технологии учебного проектирования как средства формирования метапредметных компетенций младших школьников в условиях перехода к компетентностной модели начального общего образования. Показано, что традиционные формы обучения ограниченно обеспечивают согласованное развитие регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий, вследствие чего возникает риск формализации требований стандарта и снижения учебной самостоятельности. Теоретическое обоснование опирается на анализ возрастных особенностей детей 8-10 лет, включая смену ведущей деятельности и постепенный переход к словесно-логическому мышлению, что требует педагогически выверенной организации интериоризации действий при выполнении проектов. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы в четырех образовательных организациях с участием 342 обучающихся (экспериментальная группа – 172, контрольная – 170), в рамках которой применялись лонгитюдное наблюдение, педагогический эксперимент, тестирование, экспертная оценка проектных продуктов и математико-статистическая обработка данных (t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ). На

стартовом срезе группы были сопоставимы по уровню регулятивных умений ($p>0,05$), при этом фиксировалось преобладание среднего уровня и значимая доля низкого, что интерпретируется как следствие доминирования внешнего контроля. По завершении системного включения в экспериментальной группе исследовательских, творческих, информационных и социально-ориентированных проектов выявлены статистически значимые преимущества по коммуникативным показателям ($t=3,89–4,32$ при $p\leq0.01$), особенно в умении договариваться и учитывать альтернативные позиции. Существенные сдвиги обнаружены и в познавательном блоке: доля низкого уровня по поиску информации снижена до 12,21% при одновременном росте высокого уровня, заметно усилены навыки знаково-символического моделирования и логических операций; коэффициенты эффективности составили 1,42-1,58. Обсуждаются условия результативности проектирования: поэтапное усложнение, обязательная презентация продукта, рефлексивный анализ, а также трансформация роли учителя в сторону фасилитации и тьюторского сопровождения, что повышает учебную инициативность, ответственность и качество взаимодействия в группе.

Ключевые слова

метапредметные компетенции, младшие школьники, проектная деятельность, универсальные учебные действия, технология учебного проектирования.

Введение

Начальное общее образование создаёт основу для дальнейшего обучения ребёнка, развития его самостоятельности и освоения способов взаимодействия с окружающим миром. В этот период школьник учится ставить вопросы, понимать учебную задачу, планировать действия и оценивать полученный результат. Особое значение приобретает формирование метапредметных компетенций, позволяющих применять освоенные способы деятельности в различных учебных и повседневных ситуациях. Их развитие связано с готовностью ребёнка устанавливать связи между изучаемыми явлениями, работать с информацией, сотрудничать со сверстниками и осознанно участвовать в решении доступных ему задач.

В рамках настоящей статьи метапредметные компетенции рассматриваются как способность и готовность использовать общие способы познавательной, регулятивной и коммуникативной деятельности независимо от содержания конкретного учебного предмета. К ним относятся умения сравнивать и обобщать информацию, определять последовательность действий, аргументировать свою позицию, согласовывать решения и осуществлять самоконтроль. Формирование этих компетенций у младших школьников требует учёта возрастных особенностей: потребности в наглядной опоре, практическом действии и педагогической поддержке при планировании работы. Поэтому важной задачей учителя становится организация ситуаций, в которых ребёнок может последовательно осваивать указанные умения и осмысливать опыт их применения.

Возможности для решения данной задачи предоставляет технология учебного проектирования. Она предполагает организацию деятельности обучающихся, включающей постановку значимой проблемы, определение цели, планирование работы, поиск необходимых сведений, создание конкретного продукта и обсуждение результатов. В начальной школе проект может быть связан с наблюдением за природными явлениями, изучением истории семьи, исследованием школьной среды или подготовкой полезных для класса материалов. Доступная и понятная проблема придаёт учебной работе практический смысл, а сочетание знаний из разных предметных областей создаёт условия для их применения в единой деятельности.

Каждый этап учебного проектирования содержит определённые возможности для развития метапредметных компетенций. Обсуждение проблемы и формулирование вопросов требуют анализа ситуации; составление плана и распределение задач включают действия целеполагания и организации работы. Поиск и сопоставление сведений позволяют упражняться в отборе информации, а совместное выполнение проекта — в согласовании позиций и ответственности за принятые обязательства.

Представление результата и последующая рефлексия дают школьникам возможность объяснить свои решения, оценить возникшие затруднения и определить способы улучшения работы.

Педагогическая результативность учебного проектирования зависит от того, насколько его содержание, продолжительность и степень самостоятельности соответствуют возможностям детей. Существенную роль играют поэтапное сопровождение учителя, понятные критерии оценки и включение каждого участника в содержательную деятельность. Оценка проекта должна охватывать качество итогового продукта, способы выполнения работы и индивидуальные достижения обучающихся. Это обусловливает необходимость рассматривать учебное проектирование как последовательную образовательную технологию с определёнными целями, этапами и средствами педагогической поддержки.

Современная образовательная парадигма претерпевает фундаментальные трансформации, обусловленные переходом от знаниево-ориентированного подхода к компетентностному, где во главу угла ставится не столько объем усвоенной информации, сколько способность личности эффективно оперировать знаниями в изменяющихся условиях. В контексте начального общего образования этот сдвиг приобретает особую значимость, поскольку именно в младшем школьном возрасте закладываются базовые алгоритмы познавательной деятельности и механизмы социальной адаптации (Тарасенко, 2024). Федеральные государственные образовательные стандарты четко артикулируют необходимость формирования метапредметных результатов, которые представляют собой универсальные учебные действия, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться. Проблема заключается в том, что традиционные методики, доминировавшие в педагогической практике на протяжении десятилетий, зачастую не способны обеспечить достаточный уровень сформированности регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий в их единстве. Возникает противоречие между нормативными требованиями к результатам образования и реальным состоянием методического инструментария, используемого учителями начальных классов, что инициирует поиск новых, более продуктивных технологий, среди которых особое место занимает проектная деятельность (Демидова, 2016; Сафонова, 2023).

Психологические особенности младших школьников, характеризующиеся переходом от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, а также сменой ведущего вида деятельности с игровой на учебную, создают сензитивную почву для внедрения элементов проектирования. Однако процесс интериоризации внешних действий во внутренний план, необходимый для успешного проектного обучения, требует тщательного педагогического сопровождения и глубокого понимания механизмов когнитивного развития ребенка (Тигрова, 2023). Многие педагоги сталкиваются с трудностями при попытке адаптировать сложные алгоритмы проектной работы к возрастным возможностям детей 7-10 лет, что нередко приводит к формализации процесса, когда проект выполняется родителями или сводится к простому реферированию информации. Истинная суть проектной технологии заключается в создании условий для самостоятельного целеполагания, планирования и реализации замысла, что непосредственно коррелирует с развитием субъектности обучающегося. Важно понимать, что метапредметные компетенции не формируются спонтанно; они требуют специально организованной образовательной среды, в которой ребенок сталкивается с необходимостью преодоления познавательных дефицитов (Демидова, 2017; Лобузнова, 2025).

Глобализация информационного пространства и цифровизация всех сфер жизни накладывают дополнительный отпечаток на требования к компетенциям выпускника начальной школы. Способность к критическому анализу информации, умение работать в команде, выстраивать коммуникацию и нести ответственность за результат становятся не просто желательными качествами, а необходимыми условиями социализации. Проектная деятельность, по своей сути, является интегративной технологией, позволяющей синтезировать знания из различных предметных областей для решения конкретной практической задачи, что способствует формированию целостной картины мира у ребенка (Демидова, 2016; Кузнецова, 2023; Богданова, 2025). Исследовательский интерес смещается в плоскость выявления наиболее эффективных моделей интеграции проектных задач в канву традиционного урока и внеурочной

деятельности, чтобы избежать перегрузки учащихся и гармонично вплести инновационные методы в существующую систему.

Необходимость глубокого переосмысления роли учителя в этом процессе становится очевидной: из транслятора готовых знаний педагог должен трансформироваться в фасилитатора, тьютора, сопровождающего ребенка на пути открытия. Это требует не только методической переподготовки кадров, но и изменения профессионального мышления, отказа от авторитарных стилей взаимодействия в пользу сотрудничества и сотворчества. Научный дискурс вокруг проблемы формирования метапредметных компетенций посредством проектной деятельности часто фокусируется на старших ступенях обучения, оставляя начальную школу в зоне некоторого теоретического дефицита, хотя именно здесь закладывается фундамент для дальнейшего академического успеха (Енова, 2024). Разработка и апробация диагностического инструментария, способного объективно зафиксировать динамику метапредметных приращений, также представляет собой сложную методологическую задачу, требующую комплексного подхода.

Материалы и методы исследования

Организация опытно-экспериментальной работы базировалась на принципах системности, валидности и репрезентативности выборки, что позволило обеспечить достоверность получаемых эмпирических данных. Исследование проводилось на базе четырех общеобразовательных учреждений различного типа (гимназии, лицеи и общеобразовательные школы), что позволило нивелировать влияние специфики конкретной образовательной среды на общие выводы. В общей сложности в эксперименте приняли участие 342 респондента, из которых 172 учащихся составили экспериментальную группу, а 170 – контрольную. Возрастной диапазон участников составил 8-10 лет, что соответствует периоду обучения во 2-4 классах начальной школы. Методологическая основа исследования выстраивалась на сочетании теоретического анализа психолого-педагогической литературы, включающего изучение более 180 источников, и эмпирических методов, таких как лонгитюдное наблюдение, педагогический эксперимент, тестирование и экспертная оценка продуктов проектной деятельности.

Диагностический комплекс включал в себя стандартизированные методики для оценки уровня сформированности регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий. В частности, для оценки регулятивного компонента применялись пробы на удержание цели и планирование, для коммуникативного – методики наблюдения за групповым взаимодействием в процессе решения проблемных задач (Сулайманова, 2024). Оценка познавательных компетенций осуществлялась через анализ способности учащихся структурировать информацию, выделять главное и устанавливать причинно-следственные связи. Все полученные данные подвергались математико-статистической обработке с использованием критерия Стьюдента для независимых выборок и корреляционного анализа Пирсона для выявления взаимосвязей между переменными, что позволило верифицировать гипотезу о влиянии проектной технологии на динамику развития метапредметных навыков. Экспертная группа состояла из педагогов высшей квалификационной категории и школьных психологов, прошедших специальный инструктаж по критериям оценивания проектных работ (Ковган, 2025; Давыдов, 2025).

Результаты и обсуждение

Изучение влияния проектной деятельности на формирование метапредметных компетенций требует детального анализа исходного состояния проблемы, а также понимания того, какие именно индикаторы являются ключевыми для оценки прогресса младших школьников. В современной педагогической науке принято разделять метапредметные результаты на три основных блока: регулятивные, познавательные и коммуникативные, каждый из которых играет уникальную роль в становлении учебной самостоятельности. Регулятивные компетенции отвечают за способность ребенка управлять своей деятельностью, от постановки цели до контроля и коррекции полученного результата. Познавательные включают в себя логические операции, работу с информацией и знаково-

символическими средствами. Коммуникативные обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей (Сулайманова, 2024). В ходе констатирующего этапа эксперимента было важно зафиксировать стартовые показатели обеих групп, чтобы исключить фактор изначального неравенства, который мог бы исказить интерпретацию итоговых данных.

Особое внимание уделялось таким параметрам, как умение принимать и сохранять учебную задачу, планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации, а также осуществлять итоговый и пошаговый контроль по результату. Эти навыки наиболее сложно поддаются формированию в рамках традиционного фронтального обучения, где роль организатора и контролера всецело принадлежит учителю. Проектная деятельность, предполагающая высокую степень автономии, создает естественные условия для тренировки именно этих качеств (Буренкова, 2024). Внедрение технологии учебного проектирования в экспериментальной группе осуществлялось поэтапно, от коллективных краткосрочных проектов к индивидуальным и групповым долгосрочным исследованиям, что позволило плавно адаптировать детей к новым требованиям (Гелясина, 2023; Леунина, 2025). Анализ первичных срезов показал, что большинство учащихся на входе в эксперимент демонстрировали средний и низкий уровень развития регулятивных навыков, что вполне закономерно для данного возраста. Подробные данные о распределении уровней сформированности регулятивных универсальных учебных действий на начальном этапе представлены ниже (табл. 1).

Таблица 1. Распределение учащихся контрольной и экспериментальной групп по уровням сформированности регулятивных компетенций на констатирующем этапе эксперимента (в %)

Уровень сформированности	Контрольная группа (n=170)	Экспериментальная группа (n=172)
Низкий (репродуктивный)	38,24	37,79
Средний (продуктивный)	47,65	48,26
Высокий (творческий)	14,11	13,95
Итого	100,00	100,00

Примечание: статистическая значимость различий между группами $p > 0.05$, что свидетельствует об однородности выборки до начала экспериментального воздействия.

Представленные числовые данные демонстрируют практически идентичную картину в обеих группах, где доминирующим является средний уровень, характеризующийся способностью выполнять учебные действия по образцу или инструкции, но с затруднениями при переносе навыка в новую ситуацию. Показатели низкого уровня, составляющие более трети выборки в каждой группе (38,24% и 37,79% соответственно), указывают на значительную часть детей, испытывающих трудности с удержанием цели урока и планированием даже простейших операций без постоянного внешнего контроля со стороны педагога. Высокий уровень, предполагающий самостоятельное целеполагание и адекватную прогностическую самооценку, зафиксирован лишь у незначительной части учащихся (14,11% и 13,95%). Эти цифры подтверждают тезис о недостаточности традиционных методов для полноценного развития регуляторной сферы и актуализируют необходимость внедрения активных форм обучения. Интересно отметить, что внутри групп наблюдалась некоторая гетерогенность, однако средние значения оставались сопоставимыми. Анализ качественных характеристик ответов детей и наблюдение за их поведением на уроках выявили, что наибольшие трудности вызывает этап рефлексии и коррекции собственных действий, который зачастую подменяется эмоциональной оценкой «нравится/не нравится».

Дальнейшее развертывание эксперимента предполагало активное вовлечение учащихся экспериментальной группы в разнообразные типы проектов: исследовательские, творческие, информационные и социально-ориентированные. Каждый тип проекта обладал своим специфическим потенциалом для развития определенных групп компетенций. Например, групповые творческие проекты ставили детей перед необходимостью договариваться, распределять роли и разрешать конфликты, что напрямую работало на развитие коммуникативных навыков (Егорова, 2016). Исследовательские проекты

требовали работы с источниками информации, анализа данных и формулирования выводов, стимулируя познавательную активность. Важным методическим аспектом являлось включение в структуру каждого проекта этапа презентации и защиты продукта, а также рефлексивного анализа пройденного пути. Именно на этапе рефлексии происходило осознание учащимися использованных стратегий и закрепление успешных алгоритмов деятельности. В контрольной группе обучение продолжалось по традиционной программе, где элементы проектирования использовались эпизодически и не носили системного характера (Леунина, 2025).

Для оценки эффективности внедренной модели на промежуточном и итоговом этапах проводился мониторинг не только регулятивных, но и коммуникативных компетенций, так как способность к конструктивному взаимодействию является критически важной для успешной проектной деятельности. Мы рассматривали такие показатели, как умение аргументировать свою позицию, учитывать мнение партнера, владеть вербальными и невербальными средствами общения. Динамика изменений в структуре коммуникативных навыков оказалась весьма показательной и позволила выявить интересные закономерности влияния групповых форм работы на социализацию младших школьников. Сравнительные данные, полученные после завершения формирующего этапа эксперимента, наглядно иллюстрируют произошедшие сдвиги в уровне коммуникативной компетентности (табл. 2).

Таблица 2. Динамика показателей сформированности коммуникативных компетенций в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе (средний балл по 10-балльной шкале)

Критерий оценки коммуникации	Контрольная группа (средний балл)	Экспериментальная группа (средний балл)	Разница показателей (Δ)	t-критерий Стьюдента
Умение договариваться и приходить к общему решению	5,42	7,89	2,47	4,32
Аргументация собственной позиции	4,95	7,12	2,17	3,89
Понимание возможности различных позиций других людей	5,14	7,65	2,51	4,15
Использование речевых средств для решения задач	6,03	8,24	2,21	3,96

Примечание: критическое значение t-критерия при $p \leq 0.01$ составляет 2,58. Все полученные значения превышают критическое, что говорит о статистической значимости различий.

Анализируя представленные цифровые значения, можно констатировать существенный разрыв между показателями контрольной и экспериментальной групп. Наибольший прирост в экспериментальной группе наблюдается по критерию «Умение договариваться и приходить к общему решению» (разница составила 2,47 балла) и «Понимание возможности различных позиций» (разница 2,51 балла). Это свидетельствует о том, что регулярная практика совместной проектной деятельности способствует децентрации мышления ребенка, позволяя ему выйти за пределы собственного эгоцентризма и научиться видеть ситуацию глазами партнера. В контрольной группе показатели остались на среднем уровне, что объясняется преобладанием фронтальных форм работы, где коммуникация строится преимущественно по линии «учитель – ученик», а горизонтальные связи между

учащимися задействованы минимально. Высокие значения t-критерия (от 3,89 до 4,32) подтверждают неслучайный характер выявленных различий и доказывают эффективность группового проектирования как средства развития коммуникативной компетентности (Сафонова, 2023). Рост показателя использования речевых средств (до 8,24 балла в ЭГ) коррелирует с необходимостью публичных выступлений и защиты проектов, что тренирует навыки монологической речи и риторики.

Однако метапредметные результаты не ограничиваются только коммуникацией и регуляцией. Фундаментальное значение имеет когнитивный компонент, включающий общеучебные и логические действия. В условиях информационного общества особое значение приобретает навык работы с информацией: поиск, отбор, структурирование и интерпретация. Проектная деятельность неизбежно ставит ребенка перед необходимостью выхода за пределы учебника, обращения к энциклопедиям, интернет-ресурсам, опросу окружающих. Этот процесс не всегда проходит гладко: дети часто теряются в обилии информации, не могут отделить главное от второстепенного, достоверное от сомнительного. Педагогическое сопровождение на этом этапе заключалось в обучении методам критического анализа источников и техникам свертывания информации (составление кластеров, ментальных карт, таблиц). Важно было проследить, как меняется качество познавательных действий в зависимости от сложности и типа выполняемых проектов.

Мы также попытались оценить взаимосвязь между уровнем познавательной активности и качеством выполненных проектных продуктов. Было замечено, что учащиеся с более развитыми логическими операциями (анализ, синтез, классификация) создавали более структурированные и глубокие проекты. В то же время участие в проектах само по себе стимулировало развитие этих операций. Для объективизации данных по когнитивному блоку использовалось комплексное тестирование, включающее задания на поиск закономерностей, работу с текстами разной стилистики и решение эвристических задач. Результаты итогового среза по познавательному блоку представлены в следующей таблице (табл. 3).

Таблица 3. Сравнительная характеристика уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий на завершающем этапе исследования (в %)

Компонент познавательных УУД	Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Коэффициент эффективности
Поиск и выделение необходимой информации	КГ	31,18	52,35	16,47	-
	ЭГ	12,21	54,65	33,14	1,42
Знаково-символическое моделирование	КГ	42,94	44,12	12,94	-
	ЭГ	18,60	51,74	29,66	1,58
Логические действия (анализ, синтез, сравнение)	КГ	35,88	50,59	13,53	-
	ЭГ	15,12	53,49	31,39	1,48

Примечание: коэффициент эффективности рассчитывался как отношение средневзвешенных баллов экспериментальной группы к контрольной.

Математический анализ данных третьей таблицы вскрывает глубокие качественные изменения в когнитивной сфере учащихся экспериментальной группы. Снижение доли учащихся с низким уровнем сформированности навыка поиска информации с 31,18% в КГ до 12,21% в ЭГ является весьма показательным результатом. Это означает, что почти треть детей в традиционной системе обучения испытывает серьезные трудности с навигацией в информационном потоке, тогда как проектная технология позволяет сократить эту группу риска почти втрое. Особенно впечатляющим выглядит рост

высокого уровня в компоненте знаково-символического моделирования (29,66% в ЭГ против 12,94% в КГ). Способность переводить информацию из одной знаковой системы в другую (текст в схему, таблицу в график) является одним из сложнейших метапредметных умений, и именно проектная деятельность, требующая оформления результатов в виде презентаций, буклетов, макетов, создает идеальные условия для его тренировки (Аймасова, 2025). Коэффициенты эффективности, варьирующиеся от 1,42 до 1,58, подтверждают высокую продуктивность примененной методики.

Стоит отметить, что развитие логических действий также показало положительную динамику. Если в контрольной группе высокий уровень логического мышления продемонстрировали лишь 13,53% школьников, то в экспериментальной этот показатель достиг 31,39%. Это опровергает распространенное мнение о том, что проектная деятельность размывает академические знания и снижает внимание к логике предмета. Напротив, необходимость выстраивать логику исследования, доказывать гипотезы и структурировать материал дисциплинирует мышление, делая его более строгим и доказательным. Разница в показателях среднего уровня не столь драматична, что говорит о том, что основной сдвиг произошел за счет перехода детей из категории «слабых» в «средние» и из «средних» в «сильные», что свидетельствует о всеобщем характере позитивного воздействия технологии (Прокопова, 2024).

Общий обзор полученного массива эмпирических данных позволяет утверждать, что систематическое включение проектной деятельности в образовательный процесс начальной школы оказывает мощное синергетическое воздействие на развитие всех групп метапредметных компетенций. Наблюдается не просто механический прирост отдельных показателей, а качественная трансформация учебного поведения младших школьников. Они становятся более инициативными, ответственными, способными к сотрудничеству и самостоятельному поиску решений. Важным феноменом, выявленным в ходе исследования, стала взаимосвязь между развитием коммуникативных и регулятивных навыков: дети, научившиеся лучше взаимодействовать в группе, начинали эффективнее регулировать и свою индивидуальную деятельность, вероятно, за счет интериоризации механизмов социального контроля. Также очевидна связь между познавательной активностью и эмоциональным отношением к учебе: успешная реализация проектов повышала учебную мотивацию и снижала уровень школьной тревожности (Тонких, 2023; Ясюкевич, 2023).

Заключение

Проведенное исследование позволяет констатировать, что проектная деятельность в начальной школе является не просто модной педагогической инновацией, а действенным инструментом достижения метапредметных образовательных результатов, соответствующих требованиям времени. Переход от пассивного потребления информации к ее активному поиску, переработке и применению в практической плоскости меняет саму архитектуру учебного процесса. Цифровые показатели, полученные в ходе эксперимента, убедительно доказывают преимущество проектной технологии перед традиционными методами в части формирования регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий. Рост самостоятельности, критического мышления и социальной компетентности учащихся экспериментальной группы свидетельствует о глубоких внутренних изменениях в структуре их личности.

Важнейшим условием успешности данного процесса выступает готовность педагога к изменению своей профессиональной позиции. Учитель перестает быть единственным источником истины и становится организатором образовательного пространства, в котором ребенок может проявить субъектность. Это требует от системы образования пересмотра подходов к подготовке и переподготовке педагогических кадров, акцентируя внимание на овладении технологиями тьюторского сопровождения и фасилитации. Методическая грамотность в вопросах организации проектной деятельности становится ключевой компетенцией современного учителя начальных классов, определяющей качество образования.

Перспективы дальнейшего развития данной проблематики лежат в плоскости изучения возможностей интеграции цифровых инструментов в проектную деятельность младших школьников, а также в разработке индивидуализированных траекторий проектного обучения для детей с различными

образовательными потребностями. Вопросы преемственности проектных технологий при переходе с уровня начального на уровень основного общего образования также требуют пристального внимания научного сообщества. Системное внедрение проектного подхода способно качественно изменить облик современной школы, превратив ее в пространство реального развития и становления личности, готовой к вызовам будущего.

Список литературы

1. Аймасова Э.А. Развитие метапредметных компетенций старшеклассников на уроках английского языка через проектную деятельность // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2025. № 3 (56). С. 55-57.
2. Богданова О.Н. Формирование метапредметных компетенций и профессионального самоопределения обучающихся в образовательном процессе // Образование: традиции и инновации. 2025. № 3 (50). С. 35-41.
3. Буренкова Н.В., Моспанова Н.Ю., Крамарева И.Е. Развитие профессиональной коммуникативной компетентности будущих специалистов средствами проектной деятельности в вузах России // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 2-1 (76). С. 266-274.
4. Гелясина Е.В. Технологический подход к формированию метапредметной компетентности обучающихся // Народная асвета. 2023. № 1. С. 7-10.
5. Давыдов В.Н. Практико-преобразовательные изобретательские проекты в дополнительном образовании детей // Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС. 2025. Т. 16. № 2 (69). С. 21-24.
6. Демидова Т.Е., Чижевская И.Н., Чижевский А.Е. Учебный проект как средство формирования у младших школьников универсальных учебных действий во внеурочной деятельности // Актуальные проблемы педагогики и образования: сборник научных статей. Брянск: Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского, 2016. С. 39-45.
7. Демидова Т.Е., Чижевская И.Н., Чижевский А.Е. Организация учебно-исследовательской деятельности младших школьников // Современная начальная школа: инновации и традиции: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 60-летию факультета педагогики и методики начального образования (1 ноября 2017 г., Пермь). Под ред. Л.В. Селькиной. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. С. 39-43.
8. Егорова Л.Ф., Протасова Н.В. Научно-исследовательская и проектная деятельность старшеклассников средствами английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. Вып. 5-6 (157-158). С. 19-23.
9. Енова И.В., Толкова Н.М., Бородина Д.О. Организация проектной деятельности в начальной школе: аспекты выявления метапредметных результатов // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 3-1. С. 37-43.
10. Ковган Н.М. Формирование исследовательского компонента метапредметной компетентности на уроках математики у учащихся II ступени общего среднего образования // Современное образование Витебщины. 2025. № 3 (49). С. 25-28.
11. Кузнецова Е.А., Жук Л.А., Семериков А.С. Интегрированные проекты как средство развития метапредметных результатов обучения школьников // Научно-методический журнал Поиск. 2023. № 2 (83). С. 11-14.
12. Леунина А.В., Чижевская И.Н. Формирование у младших школьников умений познавательно-исследовательской деятельности на уроках окружающего мира // Образовательные технологии в современном учебно-воспитательном пространстве: материалы IV научно-практической конференции студентов и преподавателей (8 апреля 2025 г., Брянск). Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2025. С. 89-93.
13. Лобузнова Е.Н. Формирование метапредметных компетенций учащихся в процессе исследовательской и проектной деятельности // Методист. 2025. № 1. С. 38-41.

14. Прокопова Д.И., Толдонова Т.И. Проектные задачи в обучении младших школьников математике // Начальная школа. 2024. № 5. С. 43-47.

15. Сафонова В.А. Современные тенденции развития метода проектных технологий в школе // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 96-2. С. 129-131.

16. Сулайманова Х. Х., Шагитова Г. И. Организация проектной деятельности в начальной школе // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2024. № 1 (20). С. 1-7.

17. Тарасенко Н.В., Каткова С.В. Формирование метапредметных образовательных результатов обучающихся в процессе проектно-исследовательской деятельности // Мастер-класс методиста. 2024. № 5. С. 7-13.

18. Тигрова И.В. Методическая подготовка будущих учителей начальных классов к организации проектной деятельности младших школьников // Педагогическое образование и наука. 2023. № 3. С. 125-130.

19. Тонких А.П. Использование метода проектов при формировании математической грамотности будущих учителей начальных классов // Педагогические чтения памяти проф. А.А. Огородникова. Новые результаты начального общего образования как проблема педагогической науки и практики: материалы XIV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (4 апреля 2023 г., Пермь). Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2023. С. 192-196.

20. Ясюкевич Е.М. Формирование ключевых метапредметных компетенций посредством участия в международных интернет-проектах // Современное образование Витебщины. 2024. № 1(43). С. 18-19.

Formation of meta-subject competencies in primary schoolchildren through the technology of educational design

Natalia Yu. Mospanova
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool, Primary and Special Education
Academician I.G. Petrovsky Bryansk State University
Bryansk, Russia
Mo_nati76@mail.ru
ORCID 0000-0002-5959-6027

Irina N. Chizhevskaya
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool, Primary and Special Education
Academician I.G. Petrovsky Bryansk State University
Bryansk, Russia
91919070@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Inna E. Kramareva
Senior Lecturer of the Department of Preschool, Primary and Special Education
Academician I.G. Petrovsky Bryansk State University
Bryansk, Russia
kramareva.08@mail.ru
ORCID 0000-0002-0072-0628

Received 06.04.2026
Accepted 27.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 373.3
DOI 10.25726/h6921-1630-2028-l
EDN THHHUW
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the potential of educational design technology as a means of forming meta-subject competencies in primary schoolchildren amid the transition to a competency-based model of primary general education. It is demonstrated that traditional forms of instruction limitedly ensure the coordinated development of regulatory, communicative, and cognitive universal learning actions, resulting in the risk of formalizing standard requirements and reducing learning autonomy. The theoretical rationale is based on the analysis of age-specific characteristics of 8-10-year-old children, including the shift in leading activity and the gradual transition to verbal-logical thinking, which necessitates a pedagogically rigorous organization of action internalization in project implementation. The results of experimental work in four educational organizations involving 342 students (experimental group – 172, control – 170) are presented, employing longitudinal observation, pedagogical experiment, testing, expert evaluation of project products, and mathematical-statistical data processing (Student's t-test, correlation analysis). At the initial cut, the groups were comparable in the level of regulatory skills ($p > 0.05$), with a predominance of the average level and a significant proportion of the low level, interpreted as a consequence of dominant external control. Upon completion of systematic involvement in the experimental group in research, creative, informational, and socially oriented projects, statistically significant advantages in communicative indicators were identified ($t = 3.89$-4.32 at $p \leq 0.01$), particularly in negotiation skills and consideration of alternative positions. Substantial shifts were also observed in the cognitive domain: the proportion of the low level in information search decreased to 12,21% alongside an increase in the high level, with notable enhancement of sign-symbolic modeling and logical operation skills; efficiency coefficients ranged from 1.42 to 1.58. Conditions for the effectiveness of project work are discussed: stepwise complication, mandatory product presentation, reflexive analysis, and transformation of the teacher's role toward facilitation and tutoring support, which enhances learning initiative, responsibility, and quality of group interaction.

Keywords

meta-subject competencies, primary schoolchildren, project activities, universal learning actions, educational design technology.

References

1. Aymasova E.A. Development of meta-subject competencies of high school students in English lessons through project activities // Naberezhnye Chelny State Pedagogical University Bulletin. 2025. № 3 (56). pp. 55-57.
2. Bogdanova O.N. Formation of meta-subject competencies and professional self-determination of students in the educational process // Education: Traditions and Innovations. 2025. № 3 (50). pp. 35-41.
3. Burenkova N.V., Mospanova N.Yu., Kramareva I.E. Development of professional communicative competence of future specialists by means of project activities in Russian universities // Education Management: Theory and Practice. 2024. № 2-1 (76). pp. 266-274.
4. Gelyasina E.V. A Technological Approach to Developing Students' Meta-Subject Competence // Public Asveta. 2023. № 1. pp. 7-10.
5. Davydov V.N. Practice-transformative inventive projects in supplementary education of children // Scientific Works of the North-West Institute of Management of RANEPA. 2025. Vol. 16. № 2 (69). pp. 21-24.

6. Demidova T.E., Chizhevskaya I.N., Chizhevsky A.E. Educational project as a means of forming universal educational actions in younger schoolchildren in extracurricular activities // Actual Problems of Pedagogy and Education: Collection of Scientific Articles. Bryansk: Academician I.G. Petrovsky Bryansk State University, 2016. pp. 39-45.

7. Demidova T.E., Chizhevskaya I.N., Chizhevsky A.E. Organization of educational and research activities of younger schoolchildren // Modern primary school: innovations and traditions: collection of articles based on the materials of the all-Russian scientific and practical conference with international participation dedicated to the 60th anniversary of the Faculty of Pedagogy and Methods of Primary Education (November 1, 2017, Perm). Ed. by L.V. Selkina. Perm: Perm State Humanitarian and Pedagogical University, 2017. pp. 39-43.

8. Egorova L.F., Protasova N.V. Research and project activities of high school students using the English language // Tambov University Bulletin. Series: Humanities. 2016. Vol. 21. Issue 5-6 (157-158). pp. 19-23.

9. Enova I.V., Tolkova N.M., Borodina D.O. Organization of project activities in primary school: aspects of identifying meta-subject results // Pedagogical Journal. 2024. Vol. 14. № 3-1. pp. 37-43.

10. Kovgan N.M. Formation of the research component of meta-subject competence in mathematics lessons for students of the second stage of general secondary education // Modern Education of Vitebsk Region. 2025. № 3 (49). pp. 25-28.

11. Kuznetsova E.A., Zhuk L.A., Semerikov A.S. Integrated projects as a means of developing schoolchildren's meta-subject learning outcomes // Scientific and methodological journal Search. 2023. № 2 (83). pp. 11-14.

12. Leunina A.V., Chizhevskaya I.N. Formation of cognitive and research skills of younger schoolchildren in lessons on the surrounding world // Educational Technologies in the Modern Educational Space: Materials of the IV Scientific and Practical Conference of Students and Teachers (April 8, 2025, Bryansk). Kirov: Interregional Center for Innovative Technologies in Education, 2025. pp. 89-93.

13. Lobuznova E.N. Formation of students' meta-subject competencies in the process of research and project activities // Methodist. 2025. № 1. pp. 38-41.

14. Prokopova D.I., Toldonova T.I. Project tasks in teaching mathematics to younger schoolchildren // Primary School. 2024. № 5. pp. 43-47.

15. Safonova V.A. Modern trends in the development of project technology methods at school // Trends in the Development of Science and Education. 2023. № 96-2. pp. 129-131.

16. Sulaymanova Kh.Kh., Shagitova G.I. Organization of project activities in primary school // Modern Education: Current Issues and Innovations. 2024. № 1 (20). pp. 1-7.

17. Tarasenko N.V., Katkova S.V. Formation of students' meta-subject educational outcomes in the process of project-research activities // Methodologist's Master Class. 2024. № 5. pp. 7-13.

18. Tigrova I.V. Methodological training of future primary school teachers for organizing project activities of younger schoolchildren // Pedagogical Education and Science. 2023. № 3. pp. 125-130.

19. Tonkikh A.P. Use of the project method in the formation of mathematical literacy of future primary school teachers // New Results of Primary General Education as a Problem of Pedagogical Science and Practice: Collection of Articles Based on The Materials of the XIV All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation (April 4, 2023, Perm). Perm: Perm State Humanitarian and Pedagogical University, 2023. pp. 192-196.

20. Yasyukevich E.M. Formation of key meta-subject competencies of students through participation in international internet projects // Modern Education in the Vitebsk Region. 2024. No. 1(43). Pp. 18–19.

Особенности развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста

Ирина Жаповна Шахмалова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики и методики начального обучения
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова Нерюнгри, Россия
izh.shakhmalova@s-vfu.ru
ORCID 0000-0002-5294-2476

Елена Дмитриевна Хамрилова
Специалист-эксперт
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова Нерюнгри, Россия
Xirina80@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 19.04.2026
Принята 28.05.2026
Опубликована 15.06.2026

УДК 37.2
DOI 10.25726/h8592-2051-2374-o
EDN RKRQMJ
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Данная статья посвящена актуальной проблеме современного дошкольного образования – развитию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста. В условиях цифровизации общества и активного использования детьми электронных устройств традиционные виды ручной деятельности отходят на второй план, что негативно сказывается на формировании тонких координированных движений пальцев рук. В работе представлен теоретический анализ возрастных особенностей развития мелкой моторики у детей 5-6 лет, описаны ключевые компоненты данного психофизиологического качества: моторная ловкость, зрительно-моторная координация, графомоторные навыки и мышечно-тактильная чувствительность. Приводятся результаты эмпирического исследования, включающего констатирующий и контрольный этапы, проведенного на базе МДОУ № 46 «Незабудка» (п. Серебряный Бор, Нерюнгринский район). В исследовании приняли участие 15 воспитанников старшей группы. Обоснована необходимость системной коррекционно-развивающей работы, представлена авторская педагогическая программа «Ладошки», направленная на комплексное развитие мелкой моторики. Эффективность программы подтверждена статистической обработкой данных с использованием критерия χ^2 Пирсона. Полученные результаты могут быть использованы в работе воспитателей дошкольных образовательных организаций, педагогов дополнительного образования и родителей.

Ключевые слова

мелкая моторика, старший дошкольный возраст, развитие, координация движений, графомоторные навыки.

Введение

Современный этап развития общества характеризуется стремительной цифровизацией всех сфер жизни. Информационные технологии, планшеты, смартфоны и другие гаджеты прочно вошли в быт

семьи, часто заменяя традиционные игры и занятия. В результате многие дети старшего дошкольного возраста (5-6 лет) испытывают серьезные трудности при выполнении элементарных действий, требующих точной и координированной работы пальцев рук: застегивание пуговиц, завязывание шнурков, правильный захват пишущих принадлежностей, проведение непрерывных линий, вырезание ножницами. Эта проблема приобрела массовый характер и привлекла внимание не только педагогов-практиков, но и исследователей в области возрастной физиологии, нейропсихологии и педагогики.

Согласно действующим нормативно-правовым документам – Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (Приказ Минпросвещения России от 08.11.2022 № 955) и Федеральной образовательной программе (Приказ № 1028 от 25.11.2022) – развитие мелкой моторики рассматривается как обязательная составляющая физического и психического становления ребенка. Более того, данный процесс является фундаментом для формирования самоконтроля, произвольности поведения и успешной адаптации к школьному обучению. Однако, несмотря на признание важности проблемы, педагогическая практика показывает, что многие воспитатели и родители испытывают дефицит системных, научно обоснованных и одновременно увлекательных для детей методик. Существующие разработки часто носят фрагментарный характер, не учитывают нейрофизиологические закономерности и недостаточно интегрируют моторные упражнения в другие виды детской деятельности (игровую, познавательную, творческую).

Таким образом, целью настоящей работы стало теоретическое обоснование возрастных особенностей развития мелкой моторики у старших дошкольников и экспериментальная проверка эффективности комплексной программы «Ладошки», построенной с учетом современных научных данных.

Материалы и методы исследования

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что планомерное включение в образовательный процесс дидактических игр, пальчиковой гимнастики, лепки, аппликации, нетрадиционных техник рисования, конструирования и графических упражнений позволит добиться статистически значимого повышения уровня развития тонкой моторики у детей 5–6 лет.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы были определены следующие задачи:

1) проанализировать психолого-педагогическую и нейрофизиологическую литературу по проблеме развития мелкой моторики у дошкольников;
2) выявить исходный уровень развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста;
3) разработать и апробировать комплексную программу «ладошки», направленную на развитие всех компонентов мелкой моторики;
4) оценить эффективность программы с помощью количественного и качественного анализа результатов контрольного эксперимента;
5) сформулировать практические рекомендации для педагогов и родителей.

Под мелкой (тонкой) моторикой понимается способность человека выполнять точные, дифференцированные движения кистями и пальцами рук, которая обеспечивается слаженной работой нервной, мышечной, костной и зрительной систем. Как подчеркивает известный нейропсихолог А.В. Семенович, «ни один другой психический процесс не является столь же связанным с морфофункциональным созреванием мозга, как тонкая моторика, в организации которой участвуют практически все отделы центральной нервной системы» (Новикова, 2024). Это утверждение имеет фундаментальное значение, поскольку оно указывает на то, что отставание в развитии моторных навыков может служить маркером общего недоразвития высших психических функций.

В структуре мелкой моторики современные исследователи (М.М. Безруких, Н.А. Бернштейн, Л.А. Венгер и др.) (Безруких, 2016; Бернштейн, 1947; Венгер, 1994) выделяют четыре взаимосвязанных компонента:

Моторная ловкость – способность быстро и точно выполнять серии движений пальцами, переключаться с одной двигательной позы на другую. Этот компонент напрямую зависит от зрелости премоторных отделов коры головного мозга.

Зрительно-моторная координация – согласование движений руки с визуальным контролем, что необходимо для рисования, письма, работы с мелкими предметами. Данный навык формируется при участии теменно-затылочных отделов коры.

Результаты и обсуждение

Графомоторные навыки – умение проводить линии разной конфигурации, штриховать, рисовать, копировать символы, соблюдать границы. Этот компонент является прямым предиктором успешности овладения письмом.

Мышечно-тактильная чувствительность – способность дифференцировать усилия, фактуры, формы предметов на ощупь без участия зрения. Данный компонент тесно связан с развитием кинестетического праксиса.

Каждый из этих компонентов вносит вклад в успешность овладения учебной деятельностью. Как отмечает М.М. Безруких, «тонкая моторика является базовым компонентом в структуре высших психических функций и напрямую связана с процессами письма, чтения и счета, что обусловливает ее ключевую роль в адаптации первоклассника» (Безруких, 2016). В свою очередь, Л.А. Венгер подчеркивал, что готовность руки к письму – это прежде всего готовность мозга к сложной координированной деятельности, где моторный акт неразрывно связан с восприятием и пространственным мышлением (Венгер, 1994).

Согласно теории уровневой регуляции движений, разработанной выдающимся отечественным физиологом Н.А. Бернштейном, в старшем дошкольном возрасте происходит постепенный переход от преимущественно подкоркового управления к корковому. Этот переход создает нейрофизиологическую основу для произвольных, целенаправленных двигательных актов. Особое значение имеют уровень «пространственного поля» (C) и уровень «предметных действий» (D), которые достигают такого развития, что ребенок становится способным удерживать сложную моторную программу, корректировать ее на основе обратной связи и тормозить избыточные движения (синкинезии) (Бернштейн, 1947).

Исследования М.М. Кольцовой и Л.В. Антаковой-Фоминой, ставшие классическими в отечественной педагогике, доказали, что проекция кисти в коре головного мозга расположена в непосредственной близости от зоны Брока – центра, отвечающего за речепроизводство. Поэтому стимуляция тактильных и кинестетических ощущений через упражнения для пальцев активизирует речевые центры, способствуя развитию как импрессивной, так и экспрессивной речи. А.Р. Лурия в своих работах по восстановительному обучению больных с афазиями использовал специальные циклы, включающие рисование, нанизывание бус и другие мелкие движения рук, демонстрируя тем самым компенсаторный потенциал моторной тренировки (Лурия, 2018).

Дополнительным аргументом в пользу тесной связи моторики и когнитивных функций служат данные современных нейровизуализационных исследований. Показано, что выполнение пальцевых упражнений активирует не только первичную моторную кору, но и префронтальные отделы, отвечающие за планирование, контроль и рабочую память.

Таким образом, когда ребенок тренирует мелкие движения пальцев – например, лепит, рисует, застегивает пуговицы, – он одновременно развивает внимание, память и мышление. У детей старшего дошкольного возраста в организме активно укрепляются нервные пути, по которым команды от мозга перемещаются к мышцам. Чем больше разных движений делает ребенок, тем лучше и надежнее становятся эти связи. В будущем это защитит его от неловкости в движениях и проблем с письмом. Если же в дошкольном возрасте мало заниматься с ребенком такими упражнениями, потом наверстать упущенное будет очень трудно. Поэтому и родителям, и воспитателям стоит не просто иногда, а каждый день включать в игры ребенка лепку, пальчиковую гимнастику и обводки – делать это нужно не от случая к случаю, а постоянно и с пониманием, зачем это нужно

Важно подчеркнуть, что развитие мелкой моторики неразрывно связано с созреванием мозолистого тела – структуры, обеспечивающей межполушарное взаимодействие. К 5–6 годам интенсивно формируются связи между левым (логико-вербальным) и правым (пространственно-образным) полушариями. Это позволяет ребенку выполнять асимметричные и синхронные движения обеими руками, например, одна рука сжата в кулак, а другая распрямлена. Недостаточность межполушарного взаимодействия проявляется в трудностях при рисовании, конструировании, а в дальнейшем – при письме и чтении.

Старший дошкольный возраст (5-6 лет) традиционно рассматривается в психологии как сензитивный (особо чувствительный) период для становления произвольной регуляции движений и тонких моторных навыков. По мнению И.Е. Светловой, «к шести годам перестраивается вся психическая жизнь ребенка, возникает внутренняя психическая жизнь и внутренняя регуляция поведения» (Светлова, 2006). В моторной сфере это выражается в следующих качественных изменениях:

Переход от размашистых движений к микродвижениям. Ребенок начинает контролировать амплитуду, силу и точность движений пальцев. Если в 4 года штриховка часто выходит за контур, то к 6 годам большинство детей способны выполнять ее достаточно аккуратно и в заданных границах.

Совершенствование щипкового и пинцетного захвата. Дошкольник уверенно манипулирует мелкими предметами (бусины, пуговицы, элементы мозаики, семена растений), используя не всю кисть, а только кончики пальцев. Это создает анатомо-физиологическую основу для правильного удержания ручки или карандаша.

Развитие графических навыков. Дети учатся проводить прямые, волнистые, ломаные линии, обводить по контуру, штриховать в разных направлениях, копировать печатные буквы и цифры. По данным Н.В. Нищевой, успешность выполнения графических проб в 5-6 лет является достоверным предиктором будущей школьной успеваемости, особенно по русскому языку и математике.

Укрепление межполушарного взаимодействия. Как уже отмечалось, развивается способность выполнять асимметричные и синхронные движения обеими руками. Это важно не только для моторной сферы, но и для формирования пространственного мышления, логики и творческих способностей.

Формирование произвольной регуляции. Ребенок может удерживать инструкцию, планировать последовательность действий, контролировать качество выполнения, исправлять ошибки. Как подчеркивал Н.А. Бернштейн, координация движений есть «овладение избыточными степенями свободы», что требует зрелости лобных отделов (Бернштейн, 1991).

Д.Б. Эльконин акцентировал, что «истоки произвольного действия лежат не в вербальных указаниях, а в системе предметно-практических, в том числе моторных, действий ребенка, которые, будучи освоенными, становятся основой для внутреннего плана деятельности» (Эльконин, 1999). Следовательно, развитие мелкой моторики в старшем дошкольном возрасте является не просто «подготовкой к письму», а фундаментом для формирования произвольности и саморегуляции в целом.

Современные исследования (С.О. Филиппова, Е.О. Смирнова, Г.В. Яковлева) фиксируют тревожную тенденцию: дети, активно пользующиеся гаджетами (планшетами, смартфонами), демонстрируют снижение показателей тактильной чувствительности, графических навыков и общей моторной ловкости. Причина – замещение реальных манипуляций с мелкими предметами (мозаика, конструктор, лепка, нанизывание бусин) виртуальными касаниями экрана, которые не требуют дифференциации мышечных усилий и точной координации. Сенсорный экран реагирует на любое прикосновение, независимо от силы нажатия и точности траектории, в то время как письмо карандашом требует тонкого регулирования мышечного тонуса.

Кроме того, длительное использование гаджетов приводит к формированию статичной позы, что ослабляет мышцы кисти и предплечья. У таких детей часто наблюдается тремор (дрожание) пальцев при попытке провести прямую линию, они быстро утомляются при рисовании и письме. Поэтому проблема развития мелкой моторики в эпоху цифровизации приобретает особую остроту и требует целенаправленных педагогических вмешательств.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 46 «Незабудка» (п. Серебряный Бор, Нерюнгринский район,

Республика Саха (Якутия)). Участниками стали 15 воспитанников старшей группы (возраст 5-6 лет). Из них 8 девочек и 7 мальчиков. Все дети посещали детский сад не менее года, не имели выраженных неврологических нарушений или задержек психического развития. Родители (законные представители) дали письменное согласие на участие детей в диагностических процедурах и коррекционно-развивающих занятиях.

Исследование включало три последовательных этапа:

1) констатирующий этап (сентябрь 2025 г.) – первичная диагностика уровня развития мелкой моторики с использованием трех взаимодополняющих методик;

2) формирующий этап (сентябрь 2025 – май 2026 г.) – реализация авторской педагогической программы «ладошки», включающей 30 интегрированных занятий;

3) контрольный этап (май 2026 г.) – повторная диагностика с использованием тех же методик для оценки динамики и статистической проверки эффективности программы.

Для получения достоверных и сопоставимых данных был подобран комплекс из четырех методик, охватывающих различные аспекты мелкой моторики:

1. Методика «Пальцевые пробы» (Л.В. Лопатина). Данная методика направлена на оценку динамической организации движений пальцев рук, переключаемости, точности и координации. Детям предлагалось 13 заданий, включающих воспроизведение статических поз («коза», «кольцо», «очки») и динамических серий (поочередное сгибание пальцев, «игра на пианино»), а также графические упражнения (вырезание, нанизывание бусин). Каждое задание оценивалось от 0 до 3 баллов. Максимальный общий балл – 39 (см. рис. 1).

2. Методика «Диагностика развития мелкой моторики рук старших дошкольников» (Н.Е. Вераксы). Эта методика включает 12 заданий, сочетающих выполнение действий по образцу (копирование движений воспитателя) и графические пробы («дорожки», «мячик», «лес», обводка по контуру). Оценивалась точность, непрерывность линии, соблюдение границ, симметричность. Максимальный балл – 36.

3. Методика «Выявление уровня развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста» (Н.В. Нищева). Методика состоит из четырех блоков заданий:

1) упражнения на координацию движений (статическую и динамическую);

2) воспроизведение фигур из пальцев (кинестетический праксис);

3) работа с бумагой (складывание, вырезание, сгибание);

4) графические упражнения (штриховка, рисование по точкам, копирование узоров). Максимальный балл – 48.

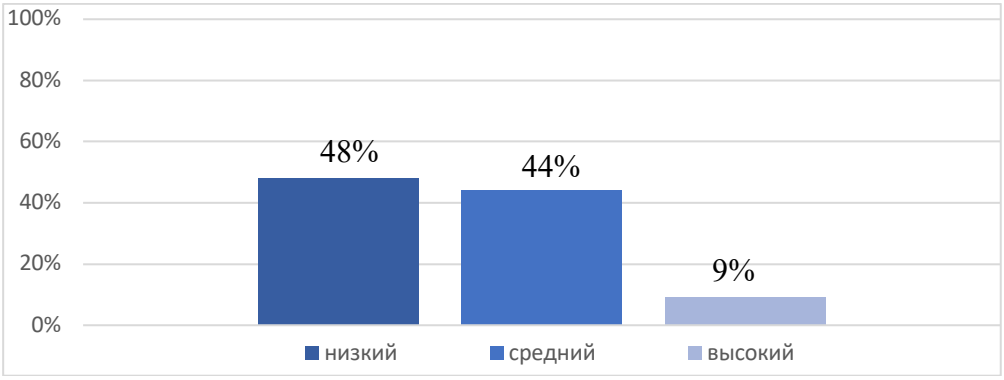


Рисунок 1. Результаты диагностики по методике пробы Л.В. Лопатиной (сентябрь, 2025 г.)

В ходе исследования по методике Н.Е. Вераксы, направленной на оценку мелкой моторики старших дошкольников, испытуемым было предложено 12 заданий. Методика сочетала в себе выполнение действий по образцу (копирование движений воспитателя) и графические пробы («дорожки», «мячик», «лес»). Количественный анализ полученных данных выявил преобладание детей со средним – 49% и низким – 47% уровнями развития, тогда как высокий уровень продемонстрировали

только 5% респондентов. Результат показал, что у большинства детей мелкая моторика требует дальнейшего развития, особенно в области точных графических навыках. (см. рис. 2)

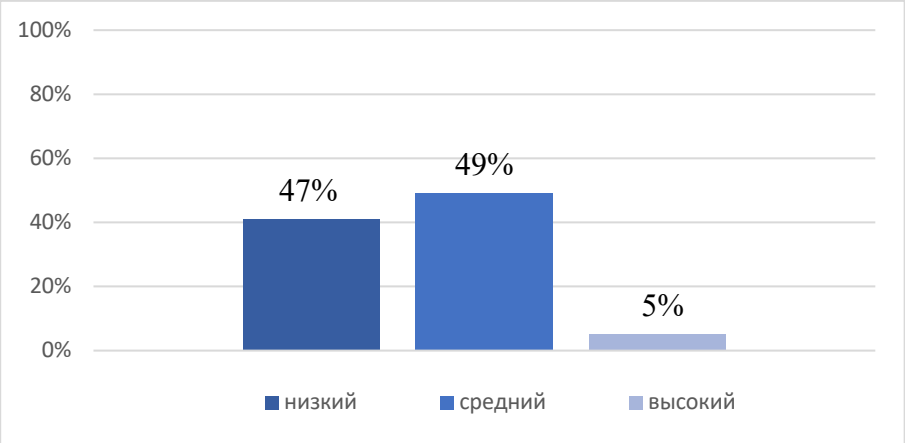


Рисунок 2. Результаты диагностики по методике «Диагностика развития мелкой моторики рук старших дошкольников» Н.Е. Вераксы (сентябрь, 2025 г.)

В соответствии с методикой Н.В. Нищевой, целью которой являлось выявление уровня развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста, было выделено 4 блока заданий:

1) упражнение на координацию движений;
2) воспроизведение фигур из пальцев;
3) работа с бумагой;
4) графические упражнения.

По итогам диагностики и подсчета баллов получена следующая статистика: низкий уровень выявлен у 65% детей, средний уровень – 26%, высокий уровень – 9% Большинство детей продемонстрировали несформированность точных, координированных движений пальцев рук. Основной причиной может быть недостаток практических действий в развитии мелкой моторики (см. рис. 3).

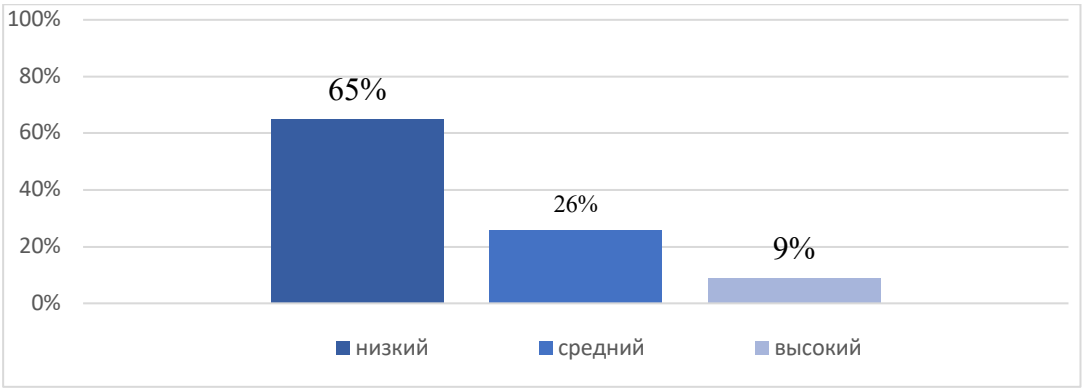


Рисунок 3. Результаты диагностики по методике «Выявление уровня развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста» Н.В. Нищева (сентябрь, 2025 г.)

Примечательно, что сравнительный анализ результатов по трем методикам выявил определенную гетерогенность дефицитов. У 60% детей с низким уровнем по методике Н.В. Нищевой наблюдались также низкие показатели по блоку динамических проб Л.В. Лопатиной, что указывает на системный характер недоразвития моторной сферы. В то же время у 25% детей средний уровень по тактильным заданиям сочетался с низкими графическими результатами – это говорит о разной степени зрелости отдельных компонентов мелкой моторики внутри одной возрастной группы. Полученные данные подтверждают необходимость не просто «общих» моторных упражнений, а дифференцированного подхода: для одних детей в первую очередь требуются задания на развитие

динамической координации, для других – на укрепление мышечного тонуса и графических навыков. Именно этот факт был учтен при разработке программы «Ладошки», где каждый блок упражнений может варьироваться по сложности и направленности в зависимости от актуального профиля ребенка.

На основе теоретического анализа и результатов констатирующего эксперимента была разработана авторская педагогическая программа «Ладошки». Цель программы – системное развитие всех компонентов мелкой моторики у детей 5-6 лет через интеграцию разнообразных методов, приемов и материалов с учетом нейрофизиологических и возрастных особенностей.

Задачи программы:

1. развивать моторную ловкость и переключаемость движений пальцев рук;
2. совершенствовать зрительно-моторную координацию;
3. формировать и закреплять графомоторные навыки (штриховка, обводка, рисование по клеткам, лабиринты);
4. развивать мышечно-тактильную чувствительность через работу с различными фактурами (крупа, песок, ткань, пластилин, бумага);
5. воспитывать произвольность, усидчивость, умение действовать по инструкции;
6. поддерживать положительное эмоциональное отношение к занятиям, создавать ситуацию успеха.

Структура программы: 30 занятий, проводимых 1 раз в неделю, продолжительностью 25 минут. Каждое занятие включает три части:

1. Вводная часть (3-5 минут): приветствие, пальчиковая разминка, создание мотивации (игровой сюрпризный момент, загадка, проблемная ситуация).
2. Основная часть (15-18 минут): дидактические и тактильные игры, пальчиковая гимнастика с речевым сопровождением, самомассаж, лепка, аппликация, изотерапия, конструирование, графические упражнения. Задания варьируются от занятия к занятию, сохраняя принцип «от простого к сложному».
3. Заключительная часть (2-3 минуты): рефлексия (что понравилось, что было трудно), релаксация (упражнения на расслабление кистей), прощание.

В программе «Ладошки» использовались следующие группы методов:

1. Игровые методы: дидактические игры («Кто живет в лесу?», «Собери бусы», «Найди домик», «Сокровища океана», «Чьи следы?»), игры-соревнования, сюжетно-ролевые игры с моторным компонентом.
2. Пальчиковая гимнастика с речевым сопровождением («Лесное население», «Цветочек», «Ракета», «Капуста», «Дружные пальчики»). Упражнения подбираются с учетом темы занятия и постепенно усложняются.
3. Самомассаж кистей и пальцев рук с использованием различных предметов: карандашей (граней), массажных мячиков (су-джок), меха, круп (горох, фасоль), грецких орехов, шестигранных карандашей.
4. Лепка из разных материалов: пластилина, соленого теста, воздушного пластилина, глины. Темы: «Колобок», «Забор», «Яблоня», «Овощи и фрукты», «Животные жарких стран».
5. Аппликация с использованием нетрадиционных материалов: рваная бумага, крупа (манная, гречневая, рисовая), вата, фантики от конфет, нитки (мулине, шерстяные), сухие листья.
6. Изотерапия (нетрадиционные техники рисования): рисование пальцами, ладошками, манкой (на подносе), мыльной пеной, на льду, на наждачной бумаге, методом «тычка», монотипия.
7. Конструирование: из бумаги (оригами – базовые формы), бросового материала (картонные коробки, втулки от туалетной бумаги), прищепок, пуговиц, счетных палочек, конструктора LEGO мелкого размера.
8. Графические упражнения: штриховка в разных направлениях (вертикальная, горизонтальная, наклонная, волнистая), обводка по точкам и по контуру, лабиринты разной сложности, рисование по клеткам, графические диктанты, копирование орнаментов.

Каждое занятие строится по тематическому принципу (например, «Осенний лес», «Зимние забавы», «Весенние ручьи», «Транспорт», «Профессии»), что обеспечивает интеграцию с познавательным и речевым развитием.

Приведем фрагмент одного из занятий для иллюстрации. Тема: «Веселый огород». Задачи: развивать щипковый захват, тактильную чувствительность, графические навыки, закреплять знания об овощах.

1. Вводная часть: Детям загадывают загадки об овощах (морковь, капуста, помидор). Воспитатель показывает корзинку с муляжами овощей.

2. Основная часть: Дидактическая игра «Угадай на ощупь» – дети с закрытыми глазами определяют овощ по фактуре. Пальчиковая гимнастика «Капуста» (Мы капусту рубим-рубим, мы морковку трем-трем…). Сортировка семян (горох, фасоль, тыквенные семечки) по тарелочкам – щипковый захват. Лепка овощей из соленого теста с последующим раскрашиванием. Графическое упражнение «Обведи и заштрихуй морковку» – штриховка в заданном направлении сверху вниз, не выходя за контур.

3. Заключительная часть: Рефлексия «Что выросло на огороде?», релаксация «Собираем урожай» (расслабляющие движения кистями), прощание.

Программа строится на принципах доступности, интеграции (сочетание моторики с речью и познанием), личностной ориентированности (учет темпа и предпочтений каждого ребенка) и психологической комфортности (ситуация успеха, поощрение даже малых достижений).

Для выявления динамики развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста была проведена повторная диагностика с применением той же методики – «Пальцевые пробы» Л.В. Лопатиной, что и при первичной диагностике. Динамика результатов представлена на рисунке 4.

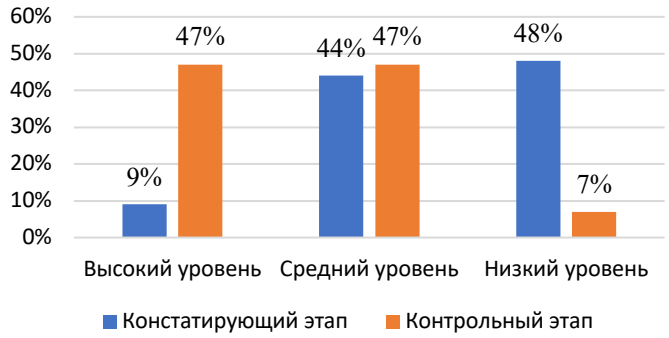


Рисунок 4. Динамика уровня развития мелкой моторики по методике «Пальцевые пробы» (Л.В. Лопатина) (сентябрь 2025 г. – апрель 2026 г.)

Рассмотрим результаты данной диагностики подробнее. Количество детей с низким уровнем снизилось на 41%, средний уровень поднялся на 3%, а высокий уровень увеличился на 38%. Это означает, что после проведения программы «Ладошки» значительно улучшилась точность и координация движения пальцев рук.

Для методики Л.В. Лопатиной строилась таблица сопряженности 2×3 (два временных среза × три уровня). Число степеней свободы df=(2−1)(3−1)=2. Критические значения: $\chi_{0,052}=5,99$; $\chi_{0,012}=9,21$.

Таблица. Результаты расчета по методике Л.В. Лопатиной

Уровень	«До» (f_ож)	«После» (f_набл)	(f_набл–f_ож)² / f_ож
Низкий	7	1	(1–7)²/7 = 36/7 ≈ 5,14
Средний	7	7	(7–7)²/7 = 0
Высокий	1	7	(7–1)²/1 = 36

Уровень «До» (f_ож), «После» (f_набл) (f_набл–f_ож)² / f_ож:

1. Низкий 7 1 $(1–7)^2/7 = 36/7 \approx 5,14$;
2. Средний 7 7 $(7–7)^2/7 = 0$;
3. Высокий 1 7 $(7–1)^2/1 = 36$;
4. χэмп2=5,14+0+36=41,14>9,21.

Сравнение с критическими значениями: 41.14>9.21 (p<0.01). Различия статистически значимы.

Динамика результатов «Диагностика развития мелкой моторики рук старших дошкольников» по методике Н.Е. Вераксы представлена на рисунке 5.

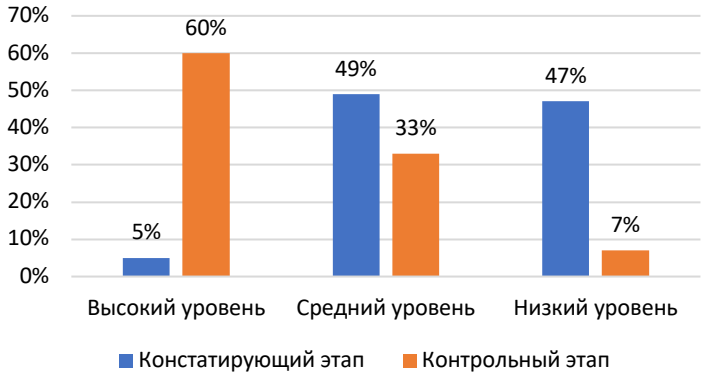


Рисунок 5. Динамика уровня развития по методике «Диагностика развития мелкой моторики рук старших дошкольников» (Н.Е. Вераксы) (сентябрь 2025 г. – апрель 2026 г.).

Высокий уровень поднялся с 5% до 60% (9 человек). Средний уровень снизился на 16% (5 человек). Низкий уровень снизился на 40% (1 человек). Дети перестали изображать хаотичные движения на листе и начали проводить точные, непрерывные линии в заданных границах.

Для методики Н.Е. Вераксы строилась таблица сопряженности 2×3 (два временных среза × три уровня). Число степеней свободы df=(2−1)(3−1)=2. Критические значения: $\chi_{0,052}$=5,99; $\chi_{0,012}$=9,21

Результаты расчета по методике Н.Е. Вераксы:

1. Уровень До (f_ож) После (f_набл) $(f\_набл–f\_ож)^2 / f\_ож$
2. Низкий 7 1 $(1–7)^2/7 = 5,14$;
3. Средний 7 5 $(5–7)^2/7 = 4/7 \approx 0,57$;
4. Высокий 1 9 $(9–1)^2/1 = 64$;
5. χэмп2=5,14+0,57+64=69,71>9,21.

Сравнение с критическими значениями: 69.71>9.21 (p<0.01). Различия статистически значимы.

Динамика результатов методики «Выявление уровня развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста» (Н.В. Нищева) представлена на рисунке 6.

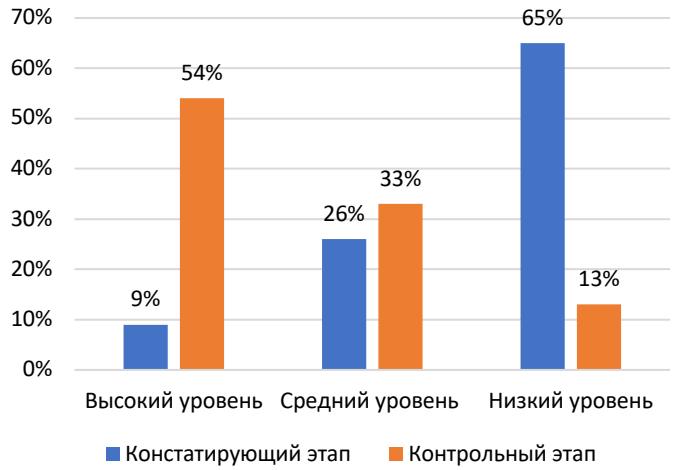


Рисунок 6. Динамика уровня развития по методике «Выявление уровня развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста» (Н.В. Нищева) (сентябрь 2025 г. – апрель 2026 г.)

Доля детей с низким уровнем снизилась на 52% (8 детей), средней уровень поднялся на 7%, высокий уровень вырос на 45% (7 детей). Это говорит о том, что работа по программе позволила детям овладеть сложными двигательными навыками, такими как точное копирование симметричных изображений, воспроизведение печатных букв и цифр, рисование замкнутых линий. Для методики Н.В. Нищевой, строилась таблица сопряженности 2×3 (два временных среза × три уровня). Число степеней свободы df=(2−1)(3−1)=2. Критические значения: $\chi_{0,052}=5,99$; $\chi_{0,012}=9,21$.

Результаты расчета по методике Н.В. Нищевой следующие:

1. Уровень До (f_ож) После (f_набл) $(f_{набл}–f_{ож})^2 / f_{ож}$;
2. Низкий 10 2 $(2–10)^2/10 = 64/10 = 6,4$;
3. Средний 4 5 $(5–4)^2/4 = 1/4 = 0,25$;
4. Высокий 1 8 $(8–1)^2/1 = 49$;
5. $\chi_{эмп2}=6,4+0,25+49=55,65>9,21$

Сравнение с критическими значениями: $55,65>9,21$ ($p<0.01$). Различия статистически значимы.

Выдвинутая гипотеза нашла эмпирическое подтверждение; полученные результаты согласуются с данными других ученых (М.М. Безруких, Т.В. Фадеевой, С.О. Филипповой) (Безруких, 2016). Наиболее заметная динамика выявлена по изначально отстающим компонентам мелкой моторики – динамической координации и графомоторным навыкам. Это доказывает высокую чувствительность старшего дошкольного возраста к целенаправленным моторным воздействиям.

Важно отметить, что успех программы «Ладошки» во многом обусловлен ее интегративным характером. Сочетание пальчиковой гимнастики, лепки, рисования, конструирования и графических упражнений в рамках одного занятия позволяет задействовать разные группы мышц, разные сенсорные каналы и разные уровни регуляции движений. Кроме того, игровая форма и эмоциональная привлекательность заданий способствуют поддержанию устойчивого интереса детей на протяжении всех 30 занятий.

На основе проведенного исследования можно сформулировать следующие методические рекомендации для педагогов дошкольных образовательных организаций и родителей:

1. Систематичность. Развитие мелкой моторики требует регулярных (ежедневных или не реже 2-3 раз в неделю) непродолжительных упражнений (10-20 минут). Лучше всего включать моторные задания в режимные моменты (утренняя гимнастика, подготовка к занятию, прогулка).
2. Интеграция. Не следует рассматривать моторные упражнения изолированно. Их полезно сочетать с речевыми играми (проговаривание стихов, потешек), познавательными беседами, математическими заданиями (счет, сравнение).
3. Учет индивидуальных особенностей. Для детей с низким уровнем развития моторики следует начинать с более простых заданий (разминание пластилина, крупные бусины, широкие

дорожки), постепенно усложняя. Для более успешных детей можно предлагать дополнительные задания (мелкие детали, сложные лабиринты).

4. Создание ситуации успеха. Обязательно хвалить ребенка даже за небольшие достижения, избегать критики и сравнения с другими детьми. Важно фиксировать прогресс (например, «сегодня у тебя линия стала ровнее, чем в прошлый раз»).

5. Ограничение использования гаджетов. Рекомендуется дозировать время работы с планшетами и смартфонами, предлагая взамен настольные игры, конструкторы, лепку, рисование. Желательно, чтобы ребенок проводил за экраном не более 20-30 минут в день.

6. Сотрудничество с семьей. Родителям полезно объяснять важность развития мелкой моторики для школьной готовности. Можно давать домашние задания (например, «нанизать 10 бусин», «вырезать из журнала картинку», «слепить ежика»). Эффективны совместные занятия родителей и детей.

7. Рекомендуется вести простой дневник наблюдений (или таблицу), где раз в месяц отмечаются успехи ребенка по ключевым показателям: как держит карандаш (правильный/неправильный захват), получается ли проводить непрерывную линию, режет ли ножницами по прямой и по кругу. Даже субъективная шкала («не умеет», «учится», «делает уверенно») помогает вовремя скорректировать программу занятий.

8. Полезно сохранять образцы графических работ ребенка (рисунки, прописи, штриховки) с датами – через 2-3 месяца сравнение будет наглядным как для взрослого, так и для самого дошкольника, что дополнительно мотивирует его. Такой мониторинг не требует много времени, но существенно повышает целенаправленность работы и позволяет избежать «топтания на месте».

9. В программе «Ладошки» предусмотрены контрольные точки после каждых 10 занятий для оценки промежуточной динамики.

Заключение

Проведенное теоретико-эмпирическое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Во-первых, мелкая моторика представляет собой многокомпонентное психофизиологическое качество, включающее моторную ловкость, зрительно-моторную координацию, графомоторные навыки и мышечно-тактильную чувствительность. Старший дошкольный возраст (5-6 лет) является сензитивным периодом для развития тонких движений пальцев рук, так как в это время активно созревают теменные и лобные отделы коры головного мозга, совершенствуются межанализаторные связи и произвольная регуляция поведения. Недостаточное развитие мелкой моторики в этом возрасте ведет к трудностям овладения письмом, снижению учебной мотивации и может быть причиной вторичных речевых нарушений.

2. Во-вторых, результаты констатирующего эксперимента, проведенного на базе МДОУ № 46 «Незабудка», выявили, что у большинства обследованных детей (15 человек) уровень развития мелкой моторики не соответствует возрастной норме. В среднем по трем методикам низкий уровень составил 54%, средний – 40%, высокий – только 6%. Наибольшие трудности вызывали задания на динамическую координацию пальцев (переключение поз), графические пробы (ведение линии в ограниченном пространстве) и манипуляции с мелкими предметами (вырезание, нанизывание). Полученные данные подтвердили необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы.

3. В-третьих, разработанная педагогическая программа «Ладошки» включает 30 интегрированных занятий, объединяющих дидактические и тактильные игры, пальчиковую гимнастику, самомассаж, лепку, аппликацию, нетрадиционные техники рисования, конструирование и графические упражнения. Программа построена на принципах доступности, систематичности, интеграции, личностной ориентированности и игровой мотивации. Использование разнообразных материалов (крупы, песок, бумага разной фактуры, пластилин, нитки, пуговицы, прищепки, вата, фантики, лед, мыльная пена) обеспечивает сенсорное обогащение и устойчивый познавательный интерес детей.

4. В-четвертых, контрольный эксперимент показал выраженную положительную динамику: доля детей с низким уровнем развития мелкой моторики сократилась в среднем с 54 до 9%, а доля детей с высоким уровнем возросла с 6 до 54%. Статистическая обработка с помощью χ^2-критерия Пирсона подтвердила неслучайность этих изменений (эмпирические значения χ^2 = 41,14; 69,71; 55,65 при критическом значении 9,21 для $p<0.01$). Таким образом, гипотеза исследования полностью подтверждена – системное включение в образовательный процесс комплекса моторных упражнений приводит к значимому повышению уровня мелкой моторики у детей 56 лет.

Практическая значимость работы заключается в том, что программа «Ладошки» может быть рекомендована для использования воспитателями дошкольных образовательных организаций, педагогами дополнительного образования и родителями. Диагностический комплекс (три методики), календарно-тематическое планирование и конспекты занятий (приведены в приложениях) могут служить методической основой для организации работы по развитию мелкой моторики в старших группах детского сада.

Перспективы дальнейших исследований видятся в следующих направлениях:

1. адаптация программы «Ладошки» для детей младшего дошкольного возраста (3-4 года);
2. разработка варианта программы для детей с задержкой психического развития или речевыми нарушениями;
3. изучение долгосрочного эффекта (как развитие мелкой моторики в дошкольном возрасте влияет на успеваемость в начальной школе); 4) создание цифрового приложения с упражнениями для домашнего использования (в качестве дополнения, но не замены реальных манипуляций).

В заключение можно подчеркнуть, что развитие мелкой моторики – это не изолированная задача, а неотъемлемая часть общего психического и физического развития ребенка. В эпоху цифровизации, когда дети все меньше работают руками, роль целенаправленных моторных занятий возрастает многократно. Программа «Ладошки» доказала свою эффективность и может внести вклад в решение этой актуальной проблемы современного дошкольного образования.

Список литературы

1. Безруких М.М. Готовим руку к письму. Учимся рисовать прямые линии: для дошкольного возраста. Москва: Росмэн, 2016. 16 с.
2. Бернштейн Н.А. О построении движений. Москва: Медгиз, 1947. 255 с.
3. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии. Публ. подг. И.М. Фейгенбергом. Пред. В.М. Зациорского, И.М. Фейгенберга. Москва: Физкультура и спорт, 1991. 287 с.
4. Венгер Л.А., Марцинковская Т.Д., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? Москва: Знание, 1994. 192 с.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
6. Томенко Е.А. Диагностика мелкая моторика рук детей 5-6 лет // videouroki.net. 2020.
7. Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Восприятие и действие. Москва: Просвещение, 1967. 323 с.
8. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. Санкт-Петербург: Питер, 2018. 768 с.
9. Чуприна Т.А. Диагностика развития мелкой моторики пальцев рук с детьми старшего дошкольного возраста // prodlenka.org. 2019.
10. Светлова И.Е. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук. Москва: Эксмо-Пресс, 2006. 71 с.
11. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учебное пособие для вузов. Москва: Академия, 2002. 232 с.
12. Новикова Е.Ф. Развитие мелкой моторики дошкольников. Практические рекомендации. 2-7 лет». Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2024. 48 с.
13. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. Москва: Владос, 1999. 358 с.

Features of the development of fine motor skills in children of senior preschool age

Irina Zh. Shakhmalova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
Technical Institute (Branch) of Ammosov North-Eastern Federal University
Neryungri, Russia
izh.shakhmalova@s-vfu.ru
ORCID 0000-0002-5294-2476

Elena D. Khamrilova
Expert Specialist
Technical Institute (Branch) of Ammosov North-Eastern Federal University
Neryungri, Russia
Xirina80@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 19.04.2026
Accepted 28.05.2026
Published 15.06.2026

UDC 37.2
DOI 10.25726/h8592-2051-2374-o
EDN RKRQMJ
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article is devoted to an urgent problem of modern preschool education – the development of fine motor skills in children of senior preschool age. In the context of digitalization of society and active use of electronic devices by children, traditional types of manual activity fade into the background, which negatively affects the formation of fine coordinated movements of the fingers. The paper presents a theoretical analysis of age-related features of fine motor skills development in children aged 5-6 years, describes the key components of this psychophysiological quality: motor dexterity, visual-motor coordination, graphomotor skills and muscular-tactile sensitivity. The results of an empirical study, including ascertaining and control stages, conducted on the basis of preschool educational institution № 46 «Nezabudka» (Serebryany Bor settlement, Neryungrinsky district) are presented. The study involved 15 pupils of the senior group. The necessity of systematic correctional and developmental work is substantiated, the author's pedagogical program «Ladooshki» aimed at comprehensive development of fine motor skills is presented. The effectiveness of the program is confirmed by statistical data processing using Pearson's χ^2 criterion. The results obtained can be used in the work of preschool teachers, additional education teachers and parents.

Keywords

fine motor skills, senior preschool age, development, coordination of movements, graphomotor skills.

References

1. Bezrukikh M.M. Preparing the hand for writing. Learning to draw straight lines: for preschool age. Moscow: Rosmen, 2016. 16 pp.
2. Bernstein N.A. On the construction of movements. Moscow: Medgiz, 1947. 255 pp.

3. Bernstein N.A. On dexterity and its development. Prepared for publication by I.M. Feigenberg. Foreword by V.M. Zatsiorsky, I.M. Feigenberg. Moscow: Physical Education and Sports, 1991. 287 pp.
4. Venger L.A., Martsinkovskaya T.D., Venger A.L. Is your child ready for school? Moscow: Knowledge, 1994. 192 pp.
5. Vygotsky L.S. Psychology of human development. Moscow: Smysl; Eksmo, 2005. 1136 pp.
6. Tomenko E.A. Diagnostics of fine motor skills of the hands in children aged 5-6 // videouroki.net. 2020.
7. Zaporozhets A.V., Venger L.A., Zinchenko V.P., Ruzskaya A.G. Perception and action. Moscow: Education, 1967. 323 pp.
8. Luria A.R. Higher cortical functions in man. St. Petersburg: Peter, 2018. 768 pp.
9. Chuprina T.A. Diagnostics of the development of fine motor skills of the fingers with older preschool children // prodlenka.org. 2019.
10. Svetlova I.E. Developing fine motor skills and coordination of hand movements. Moscow: Eksmo-Press, 2006. 71 pp.
11. Semenovich A.V. Neuropsychological diagnostics and correction in childhood: a textbook for universities. Moscow: Academy, 2002. 232 pp.
12. Novikova E.F. Development of fine motor skills in preschoolers. Practical recommendations. 2-7 years. St. Petersburg: Childhood-Press, 2024. 48 pp.
13. Elkonin D.B. Psychology of play. 2nd ed. Moscow: Vlados, 1999. 358 pp.

Психологическое взаимодействие с иностранными студентами в поликультурном образовательном пространстве университета

Елена Дмитриевна Бадак
Специалист-эксперт
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
badak.ed@dvfu.ru
ORCID 0009-0001-0770-3935

Татьяна Дмитриевна Лавриненко
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент Департамента педагогики и психологии развития Школы педагогики
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
lavrinenko.td@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 11.04.2026
Принята 23.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 37.0
DOI 10.25726/a6646-7904-2025-j
EDN AFYYUK
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье раскрывается многомерная природа психологического взаимодействия в поликультурном образовательном пространстве современного университета, претерпевающего фундаментальную трансформацию под воздействием интенсификации академической мобильности и значительного увеличения контингента иностранных студентов, что приводит к пересечению разнообразных ценностных установок, коммуникативных моделей, когнитивных стилей и поведенческих паттернов представителей различных этнических групп. Поликультурная среда предстает как качественно новое социально-психологическое образование, порождающее специфические закономерности функционирования и требующее переосмысления традиционных подходов к педагогическому процессу с учетом глубинных психологических аспектов межкультурного контакта, включая многоуровневые барьеры от языковых затруднений и различий в невербальной коммуникации до расхождений в базовых когнитивных схемах и ценностных ориентациях, где культурная дистанция выступает ключевым предиктором успешности адаптации и академической результативности. Анализируется феномен аккультурационного стресса, проявляющегося в повышенной тревожности, чувстве одиночества, снижении самооценки и мотивации, с выраженной вариативностью по регионам происхождения студентов: минимальные интегральные показатели характерны для представителей Центральной Азии в силу культурной близости и языковой компетентности, тогда как максимальная стрессовая нагрузка, включая культурную дезориентацию, социальную изоляцию и воспринимаемую дискриминацию, наблюдается у студентов из Африки, а для выходцев из Юго-Восточной Азии доминирует языковой барьер при умеренной дезориентации; универсальным компонентом остается ностальгия. Рассматривается динамика стратегий аккультурации, демонстрирующая закономерный переход от преобладания сепарации на начальных этапах пребывания к росту интеграционных

ориентаций по мере увеличения срока обучения, при сохранении определенной доли маргинализационных установок, отражающих культурную неопределенность и указывающих на необходимость системной поддержки. Особое внимание уделяется межкультурной компетентности преподавателей как центральному ресурсу, опосредующему адаптацию, причем поведенческий компонент, связанный с адаптацией педагогических стратегий, обнаруживает наиболее выраженные связи с академической успеваемостью, удовлетворенностью процессом, снижением стресса, включенностью в группу и мотивацией продолжения обучения, в отличие от когнитивного и аффективного компонентов, динамика которых варьируется в зависимости от стажа работы. Качественные аспекты подчеркивают культурно-специфическое понимание психологической безопасности – от избегания потери лица для азиатских студентов до противодействия расовым предрассудкам для африканцев и учета религиозно-гендерных факторов для представителей Ближнего Востока, – а также вызовы для педагогов в балансировании потребностей разнородных групп в рамках единого занятия, требующие высокой рефлексии, эмпатии и гибкости. В целом психологическое взаимодействие предстает как феномен, опосредованный взаимным влиянием культурных, личностных и институциональных факторов, требующий синхронного воздействия на индивидуально-психологическом, педагогическом и институциональном уровнях для преодоления сегрегации, стереотипизации и изоляции, способствуя формированию глобальных компетенций и эффективному управлению культурным разнообразием в условиях глобализации высшего образования, что определяет высокую практическую и теоретическую релевантность материала для разработки программ адаптации, модулей повышения квалификации и институциональных стратегий, основанных на учете региональной специфики стрессовой нагрузки, критических периодов формирования стратегий аккультурации и приоритетности практических педагогических навыков.

Ключевые слова

психологическое взаимодействие, аккультурационный стресс, стратегии аккультурации, межкультурная компетентность, культурная дистанция.

Введение

Современные университеты переживают период глубокой трансформации своей социокультурной среды, обусловленной интенсификацией академической мобильности и ростом числа иностранных студентов, обучающихся за пределами своих стран. По данным различных международных организаций, за последние два десятилетия количество студентов, получающих образование в зарубежных вузах, увеличилось более чем втрое, и эта динамика сохраняет устойчивый характер (Титова, 2015). Образовательное пространство университета превращается в сложную поликультурную систему, в которой пересекаются ценностные установки, коммуникативные модели, когнитивные стили и поведенческие паттерны представителей различных этнических и культурных групп. Психологическое взаимодействие в таких условиях перестает быть привычным процессом обмена информацией между преподавателем и студентом или между студентами внутри учебной группы, поскольку оно нагружается дополнительными смысловыми пластами, связанными с различиями в восприятии авторитета, дистанции власти, допустимых форм эмоционального самовыражения и способов разрешения конфликтных ситуаций (Полухина, 2015). Именно в этом контексте возникает необходимость переосмысления традиционных подходов к организации педагогического взаимодействия, которое должно учитывать не только дидактические, но и глубинные психологические аспекты межкультурного контакта.

Поликультурное образовательное пространство университета не является простой суммой культурных различий его участников, а представляет собой качественно иное социально-психологическое образование, порождающее собственные закономерности функционирования (Дементий, 2008). Когда студент из Юго-Восточной Азии оказывается в одной учебной группе со студентами из Африки, Ближнего Востока и принимающей страны, возникает не просто сосуществование различных культурных традиций, а формируется новая коммуникативная реальность, в которой каждый

участник вынужден адаптировать свои привычные стратегии взаимодействия. Психологические барьеры, возникающие при этом, имеют многоуровневую природу: от языковых затруднений и различий в невербальной коммуникации до более глубоких расхождений в базовых когнитивных схемах и ценностных ориентациях (Бондырева, 2001). Исследования в области кросс-культурной психологии показывают, что степень культурной дистанции между родной культурой студента и культурой принимающей среды является одним из наиболее значимых предикторов успешности адаптации и академической результативности (Собильская, 2015).

Проблема психологического взаимодействия с иностранными студентами не может рассматриваться изолированно от более широкого контекста интернационализации высшего образования. Стратегические документы большинства крупных университетов декларируют стремление к формированию глобальных компетенций у всех обучающихся, однако на практике межкультурное взаимодействие нередко сопровождается явлениями сегрегации, стереотипизации и психологической изоляции иностранных студентов (Клочкова, 2011). Эмпирические данные свидетельствуют о том, что значительная часть иностранных студентов испытывает так называемый аккультурационный стресс, проявляющийся в повышенной тревожности, чувстве одиночества, снижении самооценки и академической мотивации. При этом преподаватели, являющиеся ключевыми субъектами образовательного процесса, далеко не всегда обладают достаточной межкультурной компетентностью для выстраивания психологически грамотного взаимодействия с представителями различных культурных групп (Демина, 2006). Разрыв между декларируемыми целями интернационализации и реальными практиками межкультурного взаимодействия в университетской среде остается одним из серьезных противоречий современной системы высшего образования.

Психологическое измерение взаимодействия с иностранными студентами включает в себя несколько взаимосвязанных аспектов, каждый из которых имеет самостоятельное значение для понимания целостной картины поликультурного образовательного процесса. С одной стороны, речь идет о психологической адаптации самих иностранных студентов, прохождении ими через стадии культурного шока и формировании адекватных копинг-стратегий (Шахпаронова, 2015). С другой стороны, существенное значение имеет психологическая готовность преподавателей и отечественных студентов к конструктивному взаимодействию в условиях культурного разнообразия, их способность к децентрации, эмпатии и рефлексии собственных культурных установок. Между этими полюсами располагается собственно пространство психологического взаимодействия, характеризующееся определенными закономерностями, которые нуждаются в систематическом научном осмыслении (Романова, 2015). Настоящая работа направлена на выявление ключевых психологических параметров межкультурного взаимодействия в университетской среде и определение факторов, влияющих на его продуктивность.

Материалы и методы исследования

Исследование базировалось на комплексной методологии, интегрирующей количественные и качественные подходы к изучению психологического взаимодействия в поликультурной образовательной среде. Эмпирическую основу составила выборка из 247 респондентов, включавшая 148 иностранных студентов из 23 стран (преимущественно из регионов Центральной и Юго-Восточной Азии, Африки и Ближнего Востока) и 99 преподавателей, непосредственно работающих с иностранным контингентом в трех российских университетах. Иностранные студенты обучались на различных уровнях подготовки – от подготовительного отделения до магистратуры – со сроком пребывания в стране от шести месяцев до четырех лет (Хасанова, 2024). Критериями включения в выборку для студентов являлись наличие иностранного гражданства, обучение на очной форме и добровольное информированное согласие на участие; для преподавателей – стаж работы с иностранными студентами не менее двух лет.

Инструментарий исследования включал адаптированную версию шкалы аккультурационного стресса, опросник межкультурной сензитивности, разработанный на основе модели М. Беннетта, методику диагностики стратегий межкультурного взаимодействия и авторскую анкету, направленную на

выявление субъективно воспринимаемых барьеров и ресурсов психологического взаимодействия в образовательном контексте (Лазарева, 2016). Для преподавательской подвыборки применялся также опросник межкультурной компетентности педагога, содержащий шкалы когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов. Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием методов описательной статистики, корреляционного анализа по Спирмену, U-критерия Манна-Уитни и множественного регрессионного анализа. Качественная составляющая исследования была представлена полуструктурированными интервью с 32 участниками, отобранными методом максимальной вариации.

Теоретико-методологическим основанием работы послужили положения кросс-культурной психологии, теория аккультурации Дж. Берри, концепция межкультурной сензитивности М. Беннетта, а также отечественные разработки в области психологии межкультурного взаимодействия и педагогики поликультурного образования (Домрачева, 2017). Аналитическая база исследования опиралась на 87 научных источников, включая монографии, статьи в рецензируемых журналах и диссертационные исследования отечественных и зарубежных авторов, опубликованные преимущественно в период с 2014 по 2024 год.

Результаты и обсуждение

Одним из фундаментальных вопросов, определяющих специфику психологического взаимодействия в поликультурном образовательном пространстве, является вопрос о характере и интенсивности аккультурационного стресса, переживаемого иностранными студентами. Степень выраженности этого стресса не является постоянной величиной, а варьируется в зависимости от множества факторов – от региона происхождения студента и длительности его пребывания в принимающей стране до характера социальной поддержки, доступной ему в университетской среде (Шипуля, 2017). Понимание структуры аккультурационного стресса позволяет выстраивать адресные стратегии психологического сопровождения, учитывающие специфику различных культурных групп. Для получения дифференцированной картины был проведен сравнительный анализ показателей аккультурационного стресса по основным компонентам у студентов из различных регионов мира (табл. 1).

Таблица 1. Средние значения показателей аккультурационного стресса у иностранных студентов по регионам происхождения (в баллах, шкала от 1 до 7)

Компонент аккультурационного стресса	Центральная Азия (n=47)	Юго-Восточная Азия (n=34)	Африка (n=38)	Ближний Восток (n=29)
Языковой барьер	3,42	4,87	4,53	4,11
Культурная дезориентация	2,89	4,26	4,71	3,94
Академическая тревожность	3,17	3,92	4,08	3,65
Социальная изоляция	2,64	4,13	4,47	3,78
Ностальгия и тоска по дому	3,83	4,51	4,89	4,32
Воспринимаемая дискриминация	2,31	3,18	4,62	3,47
Интегральный показатель	3,04	4,15	4,55	3,88

Распределение средних значений показывает выраженную неоднородность аккультурационного стресса в зависимости от региона происхождения иностранных студентов. Наиболее низкие

интегральные показатели зафиксированы у студентов из Центральной Азии – 3,04 балла, что объясняется относительной близостью культурных традиций, сохранением постсоветского образовательного наследия и более высоким уровнем владения русским языком. Разрыв между этой группой и студентами из Африки, показавшими наивысший интегральный показатель в 4,55 балла, составляет 1,51 балла, что эквивалентно почти 50-процентному превышению стрессовой нагрузки.

Особого внимания заслуживает анализ отдельных компонентов стресса. Языковой барьер как стрессогенный фактор максимально выражен у студентов из Юго-Восточной Азии (4,87 балла), что на 1,45 балла превышает аналогичный показатель у студентов из Центральной Азии. Между тем по параметру культурной дезориентации лидируют африканские студенты с показателем 4,71 балла, что свидетельствует о максимальной культурной дистанции между африканскими и российскими социокультурными реалиями. Соотношение этих двух параметров у юго-восточноазиатских студентов является характерным: при высоком языковом барьере (4,87) культурная дезориентация несколько ниже (4,26), разница составляет 0,61 балла, что может отражать определенную универсальность азиатских академических традиций, частично совместимых с российской образовательной моделью.

Показатель воспринимаемой дискриминации демонстрирует наиболее драматическое расхождение между группами. У африканских студентов он составляет 4,62 балла, что в 2,0 раза превышает значение у студентов из Центральной Азии (2,31 балла). Этот разрыв является статистически значимым и указывает на существенную проблему, связанную с расовыми предрассудками в образовательной среде (Чернышева, 2002). Студенты из Ближнего Востока занимают промежуточное положение практически по всем параметрам, их интегральный показатель в 3,88 балла располагается между значениями центральноазиатской и юго-восточноазиатской групп, однако ближе к последней. Ностальгия и тоска по дому оказалась единственным компонентом, по которому все группы продемонстрировали относительно высокие значения – от 3,83 до 4,89 балла, что свидетельствует об универсальности этого переживания вне зависимости от культурной принадлежности.

Психологическое взаимодействие в образовательном пространстве университета опосредуется не только индивидуальными характеристиками его участников, но и стратегиями аккультурации, которые избирают иностранные студенты. Выбор той или иной стратегии – интеграции, ассимиляции, сепарации или маргинализации – в значительной мере определяет характер контактов студента с представителями принимающей культуры и, соответственно, качество образовательного взаимодействия. Эмпирические данные позволяют оценить распределение стратегий аккультурации в зависимости от длительности пребывания студента в образовательной среде принимающей страны (табл. 2).

Таблица 2. Распределение предпочитаемых стратегий аккультурации у иностранных студентов в зависимости от длительности пребывания (% от числа респондентов в группе)

Стратегия аккультурации	До 1 года (n=52)	1-2 года (n=49)	2-3 года (n=31)	Более 3 лет (n=16)
Интеграция	21,15	34,69	48,39	56,25
Ассимиляция	7,69	12,24	16,13	18,75
Сепарация	51,92	34,69	22,58	12,50
Маргинализация	19,23	18,37	12,90	12,50

Динамика распределения стратегий аккультурации обнаруживает закономерную тенденцию: по мере увеличения длительности пребывания в стране обучения доля студентов, ориентированных на интеграцию, возрастает с 21,15% в группе первокурсников до 56,25% среди студентов, находящихся в принимающей стране более трех лет. Прирост составляет 35,1 процентных пункта, что свидетельствует о постепенном преодолении начальной ориентации на изоляцию от принимающей культуры. Обратную динамику демонстрирует стратегия сепарации, показатели которой снижаются с 51,92% до 12,50%, то есть разница составляет 39,42 процентных пункта. Примечательно, что в первый год пребывания более половины иностранных студентов выбирают сепарационную стратегию, предпочитая взаимодействие преимущественно внутри своей этнокультурной группы.

Стратегия маргинализации, наиболее неблагоприятная с точки зрения психологического благополучия, демонстрирует менее выраженную динамику снижения – с 19,23% до 12,50%, разница составляет лишь 6,73 процентных пункта. Это означает, что каждый восьмой студент даже после трех и более лет пребывания в стране обучения не идентифицирует себя ни с родной, ни с принимающей культурой, находясь в состоянии культурной неопределенности. Стратегия ассимиляции обнаруживает умеренный рост – с 7,69% до 18,75%, однако ее абсолютные значения остаются невысокими, что согласуется с общей закономерностью: полный отказ от собственной культурной идентичности в пользу принимающей культуры не является типичным для большинства иностранных студентов (Куликова, 2013).

Если сопоставить данные первой и второй групп временного пребывания, можно отметить, что переход от первого ко второму году обучения сопровождается наиболее интенсивными изменениями в стратегиях аккультурации. Доля интеграции возрастает на 13,54 процентных пункта, а доля сепарации снижается на 17,23 процентных пункта. Именно этот период является критическим с точки зрения формирования устойчивых моделей межкультурного взаимодействия, и именно на этом этапе психологическое сопровождение может оказать наибольший эффект.

Вместе с тем продуктивность психологического взаимодействия определяется не только готовностью иностранных студентов к межкультурному контакту, но и межкультурной компетентностью преподавательского состава. Именно преподаватель выступает ключевой фигурой, задающей тон и характер взаимодействия в учебной группе, и от уровня его подготовленности к работе в поликультурной среде зависит, будет ли образовательное пространство воспринято иностранным студентом как безопасное и принимающее или как отчуждающее и дискриминирующее. Анализ межкультурной компетентности преподавателей проводился по трем базовым компонентам с учетом их стажа работы с иностранным контингентом. Полученные результаты характеризуют существенную вариативность компетентности в зависимости от опыта педагогической деятельности в поликультурной среде (табл. 3).

Таблица 3. Показатели межкультурной компетентности преподавателей в зависимости от стажа работы с иностранными студентами (средний балл, шкала от 1 до 10)

Компонент компетентности	Стаж 2-5 лет (n=37)	Стаж 5-10 лет (n=34)	Стаж более 10 лет (n=28)
Когнитивный (знание культурных особенностей)	4,73	6,18	7,41
Аффективный (эмпатия, толерантность, открытость)	5,89	6,54	7,23
Поведенческий (адаптация педагогических стратегий)	4,16	5,87	7,08
Средний интегральный показатель	4,93	6,20	7,24

Анализ полученных данных демонстрирует, что интегральный показатель межкультурной компетентности преподавателей возрастает с 4,93 балла при стаже 2-5 лет до 7,24 балла при стаже более 10 лет, что означает прирост на 2,31 балла или на 46,9% от начального уровня. Наиболее существенный разрыв между группами с минимальным и максимальным стажем обнаруживается по поведенческому компоненту – 2,92 балла (с 4,16 до 7,08), что составляет 70,2% прироста. Это свидетельствует о том, что практические навыки адаптации педагогических стратегий к потребностям

поликультурной аудитории формируются значительно медленнее, чем теоретические знания или эмоциональные установки.

Аффективный компонент, включающий эмпатию, толерантность и открытость к культурному разнообразию, показывает наименьшую динамику роста – с 5,89 до 7,23 балла, прирост составляет 1,34 балла или 22,7%. При этом начальный уровень аффективного компонента является наиболее высоким среди всех трех компонентов в группе с минимальным стажем, что объясняется тем, что преподаватели, начинающие работу с иностранным контингентом, как правило, обладают определенной личностной предрасположенностью к межкультурному взаимодействию (Шипуля, 2017). Когнитивный компонент занимает промежуточное положение: прирост составляет 2,68 балла (с 4,73 до 7,41), или 56,7%, что отражает накопление знаний о культурных особенностях различных групп студентов через непосредственный профессиональный опыт.

Сопоставление первой и второй стажевых групп показывает, что переход от начального к среднему уровню опыта сопровождается наиболее интенсивным ростом поведенческого компонента – на 1,71 балла, в то время как переход от среднего к высокому стажу дает прирост по этому компоненту лишь в 1,21 балла. Когнитивный компонент, напротив, демонстрирует более равномерную динамику: 1,45 балла при первом переходе и 1,23 балла при втором. Это позволяет предположить, что начальный период работы с иностранными студентами характеризуется интенсивным освоением практических приемов адаптации, тогда как в последующий период на первый план выходит углубление теоретических знаний о межкультурных различиях.

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о связи между межкультурной компетентностью преподавателей и психологическим благополучием иностранных студентов в образовательном взаимодействии. Для изучения этой связи был проведен корреляционный анализ, в ходе которого сопоставлялись оценки, данные студентами качеству психологического взаимодействия с преподавателями, и объективные показатели компетентности последних. Параллельно фиксировались параметры академической успешности и социально-психологической адаптации студентов, позволяющие оценить результативную сторону взаимодействия (табл. 4).

Таблица 4. Корреляционные связи между компонентами межкультурной компетентности преподавателей и показателями адаптации иностранных студентов (коэффициент корреляции Спирмена, r)

Показатель адаптации студента	Когнитивный компонент	Аффективный компонент	Поведенческий компонент	Интегральный показатель компетентности
Академическая успеваемость	0,34	0,29	0,51	0,43
Удовлетворенность образовательным процессом	0,38	0,47	0,54	0,52
Уровень аккультурационного стресса	–0,27	–0,41	–0,46	–0,42
Включенность в учебную группу	0,31	0,44	0,49	0,46
Мотивация к продолжению обучения	0,29	0,36	0,43	0,39

Корреляционная матрица обнаруживает ряд закономерностей, имеющих существенное значение для понимания механизмов психологического взаимодействия. Поведенческий компонент межкультурной компетентности преподавателя демонстрирует наиболее сильные корреляционные

связи со всеми показателями адаптации иностранных студентов. Максимальное значение коэффициента корреляции зафиксировано между поведенческим компонентом и удовлетворенностью образовательным процессом (r=0.54), что является статистически значимой умеренной положительной связью. Это означает, что для иностранного студента важнее не столько то, что преподаватель знает о его культуре или даже эмоционально расположен к нему, сколько конкретные действия по адаптации педагогических стратегий – темп изложения материала, формы контроля, характер обратной связи (Лазарева, 2016).

Обратная корреляция между межкультурной компетентностью и уровнем аккультурационного стресса подтверждает защитную функцию компетентного педагогического взаимодействия. Аффективный компонент показывает корреляцию с уровнем стресса r=-0.41, а поведенческий – r=-0.46. Разница между этими значениями невелика (0,05), однако она вновь указывает на приоритетность практических действий преподавателя. Когнитивный компонент обнаруживает наименее выраженные корреляции по всем пяти параметрам адаптации, его максимальное значение составляет лишь 0,38 (связь с удовлетворенностью). Это свидетельствует о том, что теоретические знания о культурных особенностях, не подкрепленные эмоциональной вовлеченностью и поведенческой гибкостью, оказывают ограниченное влияние на качество взаимодействия.

Интегральный показатель компетентности коррелирует с включенностью студента в учебную группу на уровне r=0.46 и с мотивацией к продолжению обучения на уровне r=0,39. Разрыв между этими значениями в 0,07 может объясняться тем, что мотивация к продолжению обучения определяется более широким кругом факторов, включая финансовые, семейные и карьерные обстоятельства, которые выходят за пределы непосредственного педагогического взаимодействия. Вместе с тем наличие значимой положительной связи даже в этом случае указывает на то, что качество психологического контакта с преподавателем является одним из факторов удержания иностранных студентов в образовательной программе.

Необходимо обратить внимание на соотношение корреляций аффективного компонента с различными показателями адаптации. Наиболее высокая связь аффективного компонента зафиксирована с удовлетворенностью образовательным процессом (r=0.47) и с включенностью в учебную группу (r=0.44), что отражает высокую чувствительность иностранных студентов к эмоциональному климату учебного взаимодействия. Для сравнения, корреляция аффективного компонента с академической успеваемостью составляет лишь 0,29 – это самое низкое значение для данного параметра адаптации среди всех компонентов компетентности, что логично объясняется опосредованным характером влияния эмоционального расположения преподавателя на объективные академические результаты.

Среди качественных результатов исследования особую значимость представляют данные, полученные в ходе полуструктурированных интервью с участниками образовательного процесса. Иностранные студенты неоднократно указывали на то, что чувство психологической безопасности в учебной аудитории является ключевым условием их готовности к активному участию в образовательном взаимодействии. При этом понимание безопасности существенно варьировалось в зависимости от культурного происхождения респондентов: для студентов из стран Юго-Восточной Азии важнейшим аспектом являлось отсутствие публичной критики и возможность потерять лицо, тогда как для африканских студентов на первый план выходило отсутствие расовой дискриминации и равное отношение со стороны преподавателей и однокурсников (Чернышева, 2002). Студенты из Ближнего Востока чаще акцентировали внимание на уважении к религиозным практикам и учете гендерных особенностей коммуникации.

Преподаватели в интервью отмечали существенные трудности, связанные с необходимостью одновременного учета потребностей различных культурных групп в рамках одного учебного занятия. Педагогический стиль, воспринимаемый студентами из одной культуры как поддерживающий и комфортный, мог расцениваться представителями другой культуры как чрезмерно мягкий или недостаточно директивный (Дементий, 2008). Эта дилемма поликультурного преподавания не имеет простого решения и требует от преподавателя высокого уровня рефлексии и гибкости, способности

считывать обратную связь от различных студентов и оперативно корректировать свое коммуникативное поведение. Ряд преподавателей с большим стажем работы в поликультурной среде описывали формирование у них интуитивного чувства культурных границ, позволяющего находить оптимальный баланс в коммуникации, однако подчеркивали, что этот навык формировался преимущественно методом проб и ошибок при минимальной институциональной поддержке.

Взятые в совокупности количественные и качественные результаты позволяют констатировать, что психологическое взаимодействие в поликультурном образовательном пространстве университета представляет собой многомерный феномен, определяемый взаимным влиянием культурных, личностных и институциональных факторов. Выраженность аккультурационного стресса, являющегося основным психологическим барьером для продуктивного взаимодействия, существенно различается в зависимости от региона происхождения студентов, причем наибольшую стрессовую нагрузку испытывают студенты из культурно наиболее отдаленных регионов. Стратегии аккультурации претерпевают закономерную трансформацию по мере увеличения срока пребывания в образовательной среде, демонстрируя постепенный переход от сепарационных к интеграционным моделям, однако этот переход не является автоматическим и в значительной мере зависит от качества институциональной и межличностной поддержки.

Межкультурная компетентность преподавателей выступает существенным ресурсом, опосредующим психологическую адаптацию иностранных студентов, при этом ее поведенческий компонент – практическая способность адаптировать педагогические стратегии к потребностям поликультурной аудитории – обнаруживает наиболее сильные связи с показателями адаптации. Этот вывод имеет принципиальное значение для проектирования программ повышения квалификации преподавателей, работающих с иностранным контингентом: акцент должен смещаться с информирования о культурных различиях на формирование практических навыков межкультурного педагогического взаимодействия. Сохраняющийся значительный процент студентов, придерживающихся маргинализационной стратегии даже после длительного пребывания в принимающей стране, указывает на наличие системных проблем в организации психологического сопровождения, которые не могут быть решены исключительно на уровне отдельного преподавателя и требуют комплексного институционального подхода.

Заключение

Полученные в ходе исследования данные позволяют составить целостное представление о структуре и динамике психологического взаимодействия с иностранными студентами в поликультурном образовательном пространстве университета. Интегральные показатели аккультурационного стресса, варьирующиеся от 3,04 до 4,55 балла по семибалльной шкале в зависимости от региона происхождения, свидетельствуют о том, что средний уровень стрессовой нагрузки у иностранных студентов располагается в зоне умеренной выраженности, однако для отдельных культурных групп и по отдельным компонентам стресса значения приближаются к высоким. Разрыв в 1,51 балла между наименее и наиболее стрессированными группами указывает на принципиальную невозможность построения унифицированной модели психологического сопровождения без учета культурной специфики.

Динамика стратегий аккультурации демонстрирует, что образовательная среда университета обладает потенциалом для содействия интеграционным процессам: доля студентов, ориентированных на интеграцию, возрастает с 21,15% до 56,25% по мере увеличения срока обучения. Вместе с тем факт сохранения сепарационной и маргинализационной ориентации у четверти студентов даже после трехлетнего пребывания в принимающей среде говорит о существовании устойчивых барьеров, преодоление которых требует целенаправленных усилий. Если экстраполировать наблюдаемую динамику на более длительные сроки, можно предположить, что без специальных интервенций определенная часть иностранных студентов проходит весь образовательный цикл, так и не достигнув адаптивного уровня межкультурного взаимодействия.

Корреляционные данные, показавшие связь поведенческого компонента межкультурной компетентности преподавателя с удовлетворенностью студентов на уровне $r=0,54$ и с академической

успеваемостью на уровне r=0,51, убедительно подтверждают, что практические действия преподавателя в аудитории имеют решающее значение для качества психологического контакта. Рост интегрального показателя компетентности с 4,93 до 7,24 балла при увеличении стажа работы с иностранными студентами от 2–5 лет до более чем 10 лет означает, что формирование полноценной межкультурной компетентности является длительным процессом, занимающим по меньшей мере десятилетие профессиональной деятельности в поликультурной среде. Это обстоятельство ставит вопрос о необходимости ускорения данного процесса через специально организованные образовательные программы для преподавателей.

Обобщение всей совокупности эмпирических данных приводит к выводу о том, что эффективное психологическое взаимодействие с иностранными студентами предполагает синхронную работу на нескольких уровнях: индивидуально-психологическом (адресная помощь в преодолении аккультурационного стресса с учетом культурной специфики), педагогическом (развитие межкультурной компетентности преподавательского состава с акцентом на поведенческий компонент) и институциональном (создание организационных условий, способствующих интеграционным стратегиям аккультурации). Игнорирование любого из этих уровней существенно снижает продуктивность взаимодействия и создает риски как для психологического благополучия иностранных студентов, так и для достижения образовательных целей университета в целом.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ адаптации иностранных студентов, при проектировании модулей повышения квалификации преподавателей, а также при формировании институциональных стратегий управления культурным разнообразием в образовательной среде. Учет выявленных закономерностей – зависимости стрессовой нагрузки от культурной дистанции, критической роли первого-второго года обучения для формирования стратегий аккультурации, приоритетности поведенческого компонента компетентности – позволяет перейти от интуитивных к научно обоснованным практикам организации психологического взаимодействия в поликультурном образовательном пространстве современного университета. Такой переход представляется не просто желательным, а неизбежным в условиях продолжающегося роста академической мобильности и усложнения культурного состава студенческих контингентов.

Список литературы

1. Бондырева С.К. Проблемы психолого-педагогического взаимодействия в образовательном пространстве Содружества Независимых Государств // Мир психологии. 2001. № 1 (25). С. 213-219.
2. Дементий Л.И., Маленов А.А. Роль психологического образования в развитии личности студента как будущего специалиста // Психология в вузе. 2008. № 3. С. 14-25.
3. Демина Л.Д., Ральникова И.А. Психологическое здоровье и психологическая культура личности в структуре профессиональной подготовки студентов в вузе // Известия Алтайского государственного университета. 2006. № 2 (40). С. 101-108.
4. Домрачева С. А. Межкультурное взаимодействие как фактор сохранения социально-психологического здоровья молодежи // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. Т. 17. № 2 (приложение). С. 81-82.
5. Клочкова Л.В. Психология взаимодействия студентов и преподавателей в условиях инновационной деятельности // Социально-гуманитарный вестник Юга России. 2011. № 10 (18). С. 45-50.
6. Куликова Т. И., Декина Е. В. Комплексная образовательная программа «Психологическая культура студента-психолога» // Психология в ВУЗе. 2013. № 2. С. 5-48.
7. Лазарева Л.В. Стратегия психологической помощи иностранным студентам в процессе их социокультурной адаптации в иноязычной образовательной среде (на примере индийских студентов, обучающихся в Пензенском государственном университете) // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2016. № 4 (8). С. 58-61.

8. Полухина О.П. Формирование психологической культуры студента вуза как важнейшая задача высших образовательных учреждений и психологических служб // Научные дискуссии. 2015. Т. 7. С. 23-27.
9. Романова С.А., Кирсанова А.С. Психологическое сопровождение как способ повышения адаптивности иностранных студентов к вузу // Образование и наука без границ: социально-гуманитарные науки. 2015. № 2. С. 295-297.
10. Собильская А.С. Психологическая интеграция иностранных студентов в образовательном пространстве полиэтнического вуза // Научное мнение. 2015. № 4-2. С. 174-177.
11. Титова О.И. Психологическое сопровождение иностранных студентов и его роль в обеспечении качества образования в поликультурной среде // Сибирский вестник специального образования. 2015. № 1 (14). С. 98-102.
12. Хасанова Г.Б. К проблеме обучения иностранных студентов в российских вузах // Primo Aspectu. 2024. № 4 (60). С. 56-60.
13. Чернышева Н.С. Проблемы психологической подготовки студентов педагогического вуза // Мир психологии. 2002. № 4 (32). С. 222-235.
14. Шахпаронова Т.С. Психолого-педагогические аспекты работы с иностранными студентами // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2015. Т. 2. С. 190-191.
15. Шипуля А.Б. Психологические подходы к взаимодействию в системе высшего образования // Тенденции развития науки и образования. 2017. № 29-2. С. 27-32.

Psychological interaction with international students in the multicultural educational space of the university

Elena D. Badak
Specialist-expert
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
badak.ed@dvfu.ru
ORCID 0009-0001-0770-3935

Tatiana D. Lavrinenko
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Developmental Psychology, School of Pedagogy
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
lavrinenko.td@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 11.04.2026
Accepted 23.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 37.0
DOI 10.25726/a6646-7904-2025-j
EDN AFYYUK
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article reveals the multidimensional nature of psychological interaction in the multicultural educational space of a modern university undergoing fundamental transformation under the influence of intensified academic mobility and a significant increase in the number of international students. This leads to the intersection of diverse value attitudes, communication models, cognitive styles, and behavioral patterns among representatives of various ethnic groups. The multicultural environment emerges as a qualitatively new socio-psychological formation that generates specific patterns of functioning and requires a rethinking of traditional approaches to the pedagogical process, taking into account the deep psychological aspects of intercultural contact. These include multilevel barriers ranging from language difficulties and differences in nonverbal communication to divergences in basic cognitive schemas and value orientations, where cultural distance acts as a key predictor of adaptation success and academic performance. The phenomenon of acculturative stress is analyzed, manifesting in heightened anxiety, feelings of loneliness, decreased self-esteem and motivation, with pronounced variability according to students' regions of origin: minimal integral indicators are characteristic of representatives of Central Asia due to cultural proximity and language competence, whereas the maximum stress load, including cultural disorientation, social isolation, and perceived discrimination, is observed among students from Africa. For those from Southeast Asia, the language barrier predominates alongside moderate disorientation; nostalgia remains a universal component. The dynamics of acculturation strategies are considered, demonstrating a natural transition from the predominance of separation at the initial stages of residence to the growth of integration orientations with increased length of study, while a certain proportion of marginalization attitudes is retained. These attitudes reflect cultural uncertainty and point to the need for systemic support. Particular attention is devoted to the intercultural competence of teachers as a central resource mediating adaptation. The behavioral component associated with the adaptation of pedagogical strategies demonstrates the most pronounced connections with academic achievement, satisfaction with the process, stress reduction, group involvement, and motivation to continue studies, in contrast to the cognitive and affective components, whose dynamics vary depending on length of service. Qualitative aspects emphasize the culturally specific understanding of psychological safety – from avoiding loss of face for Asian students to countering racial prejudices for Africans and taking into account religious-gender factors for representatives of the Middle East – as well as the challenges for educators in balancing the needs of heterogeneous groups within a single class. These challenges require a high degree of reflection, empathy, and flexibility. Overall, psychological interaction emerges as a phenomenon mediated by the mutual influence of cultural, personal, and institutional factors. It requires synchronous intervention at the individual-psychological, pedagogical, and institutional levels to overcome segregation, stereotyping, and isolation, thereby facilitating the formation of global competencies and the effective management of cultural diversity in the context of the globalization of higher education. This determines the high practical and theoretical relevance of the material for the development of adaptation programs, advanced training modules, and institutional strategies based on consideration of the regional specifics of stress load, critical periods in the formation of acculturation strategies, and the priority of practical pedagogical skills.

Keywords

psychological interaction, acculturative stress, acculturation strategies, intercultural competence, cultural distance.

References

1. Bondyreva S.K. Problems of psychological and pedagogical interaction in the educational space of the Commonwealth of Independent States // World of Psychology. 2001. № 1 (25). pp. 213-219.
2. Dementiy L.I., Malenov A.A. The role of psychological education in the development of student personality as a future specialist // Psychology in Higher Education. 2008. № 3. pp. 14-25.
3. Demina L.D., Ralnikova I.A. Psychological health and psychological culture of personality in the structure of professional training of students at a university // Proceedings of Altai State University. 2006. № 2 (40). pp. 101-108.

4. Domracheva S. A. Intercultural Interaction as a Factor in Preserving Young People's Socio-Psychological Health // Issues of Mental Health of Children and Adolescents. 2017. Vol. 17. № 2 (supplement). pp. 81-82.

5. Klochkova L.V. Psychology of interaction between students and teachers in conditions of innovative activity // Socio-Humanitarian Bulletin of the South of Russia. 2011. № 10 (18). pp. 45-50.

6. Kulikova T. I., Dekina E. V. Comprehensive Educational Program 'Psychological Culture of a Psychology Student' // Psychology at a University. 2013. № 2. pp. 5-48.

7. Lazareva L.V. Strategy of psychological assistance to foreign students in the process of their sociocultural adaptation in a foreign-language educational environment (on the example of Indian students studying at Penza State University) // Saratov Regional Institute of Education Development Bulletin. 2016. № 4 (8). pp. 58-61.

8. Polukhina O.P. Formation of psychological culture of a university student as the most important task of higher educational institutions and psychological services // Scientific Discussions. 2015. Vol. 7. pp. 23-27.

9. Romanova S.A., Kirsanova A.S. Psychological support as a way to increase the adaptability of foreign students to the university // Education and Science Without Borders: Social and Humanitarian Sciences. 2015. № 2. pp. 295-297.

10. Sobilskaya A.S. Psychological integration of foreign students in the educational space of a multi-ethnic university // Scientific Opinion. 2015. № 4-2. pp. 174-177.

11. Titova O.I. Psychological support of foreign students and its role in ensuring the quality of education in a multicultural environment // Siberian Bulletin of Special Education. 2015. № 1 (14). pp. 98-102.

12. Khasanova G.B. On the problem of teaching foreign students in Russian universities // Primo Aspectu. 2024. № 4 (60). pp. 56-60.

13. Chernysheva N.S. Problems of psychological training of students of a pedagogical university // World of Psychology. 2002. № 4 (32). pp. 222-235.

14. Shakhparonova T.S. Psychological and pedagogical aspects of working with foreign students // Modern Education: Content, Technologies, Quality. 2015. Vol. 2. pp. 190-191.

15. Shipulya A.B. Psychological approaches to interaction in the system of higher education // Trends in the Development of Science and Education. 2017. № 29-2. pp. 27-32.

Формирование основ здорового образа жизни и нравственно-ценностных установок у детей в ДОУ посредством педагогической программы «Ступеньки к здоровью»

Ксения Анатольевна Москалева
Специалист-эксперт
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
ksu.mosk92@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 09.04.2026
Принята 24.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 373.2
DOI 10.25726/u9682-8482-9506-l
EDN OZDYXU
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Актуальность выбранной темы заключается в потребности в формировании основ здорового образа жизни (ЗОЖ) у детей в дошкольном детстве через освоение правильных привычек и воспитании нравственно-ценностного отношения к себе и к тем, кто его окружает. С самого малого возраста необходимо заложить все навыки гигиены и питания для будущего здоровья. Недостаточное внимание к интеграции двигательной активности и правильного питания в повседневные практики ДОУ может привести к долгосрочным негативным последствиям для здоровья подрастающего поколения. Анализ научной литературы показывает значимость данной темы в работе с детьми. Физически развитым детям легче преодолевать трудности, так же немаловажно психическое здоровье. Если придерживаться ряда правил в формировании и воспитании основ здорового образа жизни у детей и работать совместно с родителями, то мы получим положительный результат. Цель стать показать результат по проведенной экспериментальной деятельности на базе МДОУ «Буратино» п. Чульман, Нерюнгринского района, где 18 детей приняли участие. Исследование состояло из трех этапов – констатирующего, формирующего и итогового.

Ключевые слова

дошкольный возраст, воспитанники, формирование, ЗОЖ, физическое развитие, воспитание, нравственность, ценности.

Введение

В современной социокультурной ситуации проблема здоровья подрастающего поколения и развития нравственно-ценностных установок приобретает глобальный характер. Современная педагогика все чаще обращается к целостному видению личности ребенка, где физическое здоровье

неразрывно связано с духовно-нравственным стержнем. В практике дошкольных образовательных учреждений особое место занимает поиск методов, позволяющих гармонично сочетать заботу о телесном благополучии с воспитанием души.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) «ФГОС Дошкольное образование Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019)» (ФГОС Дошкольное образование, 2013) – охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, а также их эмоционального состояния, нравственного сознания.

Дошкольный возраст является одним из главных периодов, в котором происходит активное формирование и развитие органов и систем, формируются основные черты личности и навыки ребенка, а также и основы здорового образа жизни (ЗОЖ). Именно в этом возрасте ребенок под руководством взрослых приобретает первоначальный опыт сохранения своего здоровья, усваивает нравственные ценности, основные гигиенические навыки, основы рационального питания, получает представление о ценности здоровья. Однако, как показывают исследования и практика, этого недостаточно. Существует противоречие между объективной потребностью общества в здоровом поколении и реальным уровнем здоровья детей; между пониманием педагогами и родителями важности ЗОЖ и недостаточной систематичностью работы по его формированию в условиях ДОО и семьи. (Глобальная стратегия по питанию, физической активности и здоровью, 2004; Лисицын, 2010; Чумаков, 2004).

Теоретические и практические аспекты формирования ЗОЖ у детей разрабатывались в трудах многих выдающихся ученых. Фундаментальные основы физического воспитания и развития ребенка-дошкольника заложены в работах А.И. Быковой, М.М. Конторович, Л.И. Пензулаевой (Пензулаева, 2014), Э.Я. Степаненковой (Степаненкова, 2005; Дубровский, 2002).

Вопросы валеологического воспитания и образования, становления культуры здоровья нашли отражение в исследованиях Г.К. Зайцева (Зайцев, 2001), В.В. Колбанова (Колбанов, 1997), М.М. Борисовой (Борисова, 2024).

В.Б. Рубанович в «здоровый образ жизни включает следующие характеристические признаки:

1) регулярные физические нагрузки;
2) рациональное питание;
3) личная гигиена;
4) закаливание организма;
5) отказ от вредных привычек;
6) психофизиологическая регуляция;
7) высокая мотивация на здоровье» (Рубанович, 2011).

Как справедливо замечает З.С. Эмирвелиева, у детей «в старшем дошкольном возрасте преобладает внешняя мотивация – они желают быть похожими на взрослых, копируют их поведение» (Эмирвелиева, 2016). Поэтому семейная среда является ключевой в формировании здорового образа жизни.

Дети в 5-6 лет обладают способностью к планированию собственного поведения. Они уже понимают и осознают свои действия и их конечный результат. Также одной из ключевых особенностей данного возраста является способность к изменениям поведения, общения. Дети стремятся занять новую для себя позицию, обрести уважение среди сверстников.

Исходя из выше сказанного, можно отметить, что одним из эффективных инструментов в этом направлении выступает педагогическая программа «Ступеньки к здоровью», которая, согласно включает в себя не только оздоровительные процедуры, но и формирование нравственных эталонов.

Анализ научно-методической литературы и педагогического опыта показывает, что приоритетная роль семьи и образовательного учреждения сегодня смещается в сторону создания условий для обогащения не только когнитивного, но и нравственного потенциала дошкольника. Программа «Ступеньки к здоровью» в этом контексте выступает как методическая копилка, где физическое развитие служит средством воспитания высших чувств: любви к близким, бережного отношения к природе и уважения к старшему поколению

В основе программы лежит принцип единства физического и нравственного воспитания (формирование нравственных основ личности, воспитание волевых качеств и положительных черт характера).

Материалы и методы исследования

Экспериментальной базой для реализации программы являлся МДОУ «Буратино», п. Чульман, Нерюнгринского района. Участие приняли 18 воспитанников старшей группы «Пчелки» в период 2025 года по май 2026 года. На констатирующем этапе нами была проведена первичная диагностика уровня сформированнности здорового образа жизни у детей в дошкольном возрасте.

Рассмотрим полученные результаты в ходе констатирующего эксперимента.

1. С целью выявления уровня сформированности у детей знаний о здоровом образе жизни была проведена диагностическая методика И.М. Новиковой «Что такое здоровье?» (Новикова, 2009).

2. По итогам проведенной диагностики мы получили следующие результаты: высокий уровень знаний показали всего 11% воспитанников, средний уровень характерен для 50% воспитанников, а на низком уровне находятся 39% воспитанников.

3. Диагностическая методика И.М. Новиковой «Что делать, чтобы быть здоровым?» позволила узнать представления детей о способах укрепления и профилактики заболеваний у человека.

Итак, высокий уровень характерен для двух детей, средний уровень оказался у 12 воспитанников, низкий уровень знаний показали 4 ребенка. Выяснить представления детей о том, насколько зависит здоровье человека от питания, помогла диагностическая методика И.М. Новиковой «Полезные покупки». Проведенная методика выявила всего у 1 (6%) воспитанника высокий уровень, средний уровень показали 11 (61%) воспитанников, низкий уровень оказался у 6 (33%) воспитанников. Полученные в ходе диагностики данные позволили объективно оценить уровень сформированности пищевой культуры у воспитанников и выявить существующие проблемы в этой области.

Сопоставительный анализ данных, полученных в ходе трех взаимодополняющих диагностических процедур, выявил тревожную тенденцию: исходный уровень осведомленности дошкольников о составляющих здорового образа жизни находится на низкой отметке. Полученные результаты убедительно свидетельствуют о существовании значительного дефицита знаний в данной сфере, что делает системную, целенаправленную педагогическую работу не просто желательной, а критически необходимой для достижения качественного сдвига в сторону устойчивых оздоровительных компетенций

На втором этапе исследования была составлена и апробирована педагогическая программа «Ступеньки к здоровью», целью которой являлось динамическое развитие у детей необходимых знаний, навыков и умений для повседневного применения их в жизни, формирование нравственных эталонов. (Газизова, 2021).

Теоретико-методологическая ценность программы заключается в ее полном соответствии ключевым нормативным и педагогическим требованиям: программа напрямую решает задачи образовательной области «Физическое развитие» через формирование представлений о ЗОЖ, культурно-гигиенических навыков и сохранение здоровья.

Тематическое планирование программы «Ступеньки к здоровью» представлено в таблице.

№	Тема занятия	Цель	Методы и приемы
1	Путешествие в страну Здоровья	Формирование предпосылок здорового образа жизни.	Игра «Продолжи фразу: Чтобы быть здоровым, я…». Дидактическая игра «Сундучок Здоровья». Упражнения «Моем – чистим». Самомассаж «Снеговик». Релаксация «Улыбка».

2	Соблюдай правила гигиены!	Создать условия для формирования понятия «личная гигиена».	Чтение рассказа. «Для чего нужен носовой платок?». Дидактическая игра «Предметы гигиены». Практическая часть «Мытье рук». Игра «Правила гигиены». Просмотр мультфильма «Федорено горе».
3	Соблюдай правила гигиены. Чистка зубов	Создать условия для формирования понятия «личная гигиена».	Рассказ «Терапевтическая сказка для тех, кто не хочет чистить зубки». Дидактическая игра «Полезно-вредно». Практическая часть «Чистим зубки Крокодилу». Просмотр мультфильма «Королева Зубная щетка».
4	От простой воды и мыла у микробов тают силы	Формировать сознательное отношение к выполнению основных гигиенических навыков.	Чтение отрывка из стихотворения К. Чуковского «Мойдодыр». Дидактическая игра «Предметы гигиены». Опыт 1 «Как передаются микробы от человека к человеку». Опыт 2 «Микробы боятся мыла».
5	Режим дня	Формирование представлений о режиме дня, частях суток и потребности в здоровом образе жизни.	Игра-пантомима «Нос, умойся!». Чтение стихотворения «Я люблю свой режим дня! Он - помощник для меня!». Дидактическая игра «Режим дня». Загадки «Режим дня».
6	Будешь правильно питаться, будешь ты здоровым!	Способствовать формированию у детей основ культуры питания как составляющей здорового образа жизни.	Игра «Волшебный цветок». Оздоровительная минутка «Витамины – наши друзья». Игра «Светофорик».
7	Где прячется здоровье?	Формирование у детей осознанного отношения к своему здоровью и потребности к здоровому образу жизни.	Игра: «Утро начинается». Малоподвижная игра «Хлопай – топай». Просмотр мультфильма «Как не простыть и быть здоровым».
8	Мы здоровье сбережем!	Воспитывать у дошкольников бережное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих.	Игра «Совершенно верно!». Самомассаж «У тебя такие ручки посмотри». Опыт с носовым платком
9	Из чего варят каши и как сделать кашу вкусной	Формирование представления о завтраке как обязательном компоненте ежедневного меню.	Беседа «Завтрак». Игра «Составь меню на завтрак». Приглашение в гости к Сороке-белобоке. Рассказ о каше. Загадки по теме занятия.
10	Дым вокруг от сигарет – нам в том дыме места нет!»	Формирование негативного отношения к курению.	Мультфильм «Трубка и медведь». Опыт «Вред от дыма сигарет». Рисунок знак «Курение запрещено». Игра «Верно – неверно». Игра «Ассоциации на слово «курильщик».

11	Будь здоров!	Продолжать работу по укреплению и охране здоровья детей.	Эстафета «Прыжки на двух ногах с мячом, зажатым ногами» Эстафета «Пройди через обручи». Эстафета «Перенеси арбузы». Эстафета «Гонка мячей Эстафета «Гонка мячей под ногами». Эстафета «Кто быстрее донесет воду и перельет ее».
12	Здоровый образ жизни	Обеспечение возможной для воспитания представления о здоровом образе жизни у воспитанников.	Беседа «Польза витаминов». Игра «Быстрые ракеты». Конкурс «Шуточная гимнастика». Игра «Передай яблоко по кругу и назови какое оно».
13	Здоровые дети	Учить самостоятельно следить за своим здоровьем, уметь оказывать себе элементарную помощь; прививать любовь к физическим упражнениям, массажам.	Беседа на тему «Режим дня, гигиена». Подвижная игра «Статуи». Беседа «Культура питания». Конкурс «Отгадай загадки и будешь ты в порядке».
14	Учимся быть здоровыми	Формирование у детей здорового образа жизни.	Коммуникативная игра «Здравствуйте». Пальчиковая гимнастика «Путешествие». Игра «Сгруппируй овощи и фрукты по группам витамин».
15	Путь к здоровью	Обобщить знания детей о правилах личной гигиены, о сохранении своего здоровья.	Подвижная игра «Ты шагай, не зевай! Гимнастика: «Самолет». Динамическая пауза. Релаксация на коврике «Солнышко греет». Игра-кричалка «Да и Нет».
16	Здоровый образ жизни	Учить самостоятельно следить за своим здоровьем, уметь оказывать себе элементарную помощь.	Дидактическая игра «Утро начинается». Пальчиковая игра «Моем ручки правильно». Игровое упражнение на дыхание «Мышка». Отгадывание загадок о продуктах. Вопросы «Здоровое питание».
17	Береги себя, малыш	Ознакомить детей с опасными ситуациями, которые могут возникнуть, когда ребенок на отдыхе в природе.	Дидактическая игра «Продолжи предложение». Игра «Зоркий глаз». Просмотр мультфильма «Птичка Тари».
18	Поможем кошечке быть здоровой	Формировать у детей представление о здоровом образе жизни.	Массаж лица «Кран откройся, нос умойся». Дыхательная гимнастика. Дидактическая игра: «Угадай на вкус».
19	Я умею быть здоровым	Развивать представления о том, что здоровье – главная ценность человеческой жизни.	Чтение пословиц о здоровье. Игра «Чем я с другом поделюсь?». Упражнение на дыхание. Самомассаж «Умываемся». Упражнение «Злюка». Игра «Бью ногами и руками, а еще лежу, кричу».

			Упражнение «Черепаха».
20	Помогаем поросенку Фырке	Формирование убеждений и привычек здорового образа жизни. Улучшить функцию внешнего дыхания ребенка. Коррекция эмоционального состояния доступными для детей дошкольного возраста средствами.	Игра «Разноцветное настроение». Упражнение на релаксацию. Упражнение «Жуки». Упражнение «Пение лягушки». Упражнение «Сухой душ».
21	Энциклопедия Здоровейкина	Учить снимать эмоциональное напряжение и снимать мышечные зажимы.	Упражнение «Попробуй не дышать». Игра «Кто надует больше мыльных пузырей?». Упражнение «Мышка и мишка». «Подуем на плечо».
22	Проделки Королевы Простуды	Формировать у детей представление о здоровом образе жизни.	Стихотворение С. Михалкова «Грипп». Викторина «По следам». Дидактическая игра «Одень куклу по погоде». Физкультминутка «Носовое дыхание».
23	Путешествие в город Здоровье	Формировать представления детей дошкольного возраста о здоровье как одной из главных ценностей человеческой жизни.	Беседа «Что такое здоровье». Игра «Совершенно верно!». Физкультминутка «Зверобика». Отгадывание загадок.
24	Дорожка здоровья	Формировать сознательное отношение к выполнению основных гигиенических навыков.	Гимнастика: «Самолет». Дидактическая игра «Что ты знаешь о…». Дыхательная гимнастика «Поймаем воздух руками». Дидактическая игра «Полезная и вредная еда».
25	Книга доктора Айболита «Волшебные тайны здоровья»	Формирование у детей основ здорового образа жизни, потребности в сохранении своего здоровья.	Игра «Приветствие». Дыхательное упражнение. Ушная гимнастика. Гимнастика для глаз. Дидактическая игра «Вредные продукты».
26	Поможем Крошу быть здоровым	Формировать у детей представление о здоровом образе жизни.	Массаж лица «Умываемся». «Солнечная зарядка» под музыку. Игра «Чудесный мешочек». Игра «Полезно – неполезно».
27	Здоровья желаю	Формирование первичных представлений о здоровом образе жизни через совместную деятельность взрослого и ребенка.	Дыхательное упражнение «Подуй на снежинку». Зрительная гимнастика «Дни недели». Игра – пантомима «Мы спортсмены». Игра «Идем в магазин».
28	Мы растем здоровыми	Создание условий для обобщения	Беседа «Роль лекарств и витаминов». Гимнастика «Веселый вертолет».

		элементарных знаний детей о здоровом образе жизни, формирования двигательной активности, приобщения к подвижным играм.	Игровое упражнение «Корзина загадок». Игра «Это я, это я, это все мои друзья». Игра «Путешествие хлебного комочка».
29	Наши помощники	Формирование представления об органах слуха, зрения, обоняния.	Отгадывание загадок. Беседа «Об органах слуха, зрения, обоняния». Игра «Запомни движение». Просмотр мультфильма «Про бегемота, который боялся прививок».
30	Как быть здоровым	Продолжать формировать знания детей о здоровом образе жизни.	Дидактическая игра «Ежики». Игра» Подбери предметы». Игра «Угадай на вкус». Просмотр мультфильма «Ваше здоровье». Дидактические игры «Вредные и полезные продукты», «Зеленая аптека».

Результаты и обсуждение

Необходимо отметить, что формирование здорового образа жизни через нравственность в рамках программы «Ступеньки к здоровью» реализуется через серию последовательных ступенек.

Например, первая ступень направлена на освоение дошкольниками культурно-гигиенических навыков. Однако, в отличие от простого обучения мытью рук, программа насыщает этот процесс моральным смыслом. В программе предложены не только беседы о гигиене, но и чтение художественной литературы («Мойдодыр» К. Чуковского), а также сюжетно-ролевые игры «В гостях у Мойдодыра». Ребенок усваивает, что чистота – это не только залог здоровья, но и проявление уважения к окружающим, элемент культуры поведения, то есть нравственная категория.

Вторая ступень касается воспитания ответственности. Через дидактические игры («Вредные и полезные продукты», «Зеленая аптека») и экскурсии в медицинский кабинет дети учатся осознанному выбору. Здесь закладывается важнейшая нравственная установка: здоровье – это ценность, данная человеку, и он сам несет ответственность за ее сохранение. Эта ответственность распространяется и на взаимодействие с другими: ребенок учится не только заботиться о себе (сделать зарядку, одеться по погоде), но и проявлять сочувствие к больному сверстнику, уважать труд врача и беречь природу как источник жизненной силы.

В данной программе одним из ведущих методов у детей дошкольного возраста являются дидактические игры, сюжетно-ролевые и творческие игры. Игровой формат работы для дошкольников позволяет легче воспринимать и усвоить материал. Например, на занятии № 1. «Путешествие в страну Здоровья» предлагаем применить игру «Продолжи фразу: чтобы быть здоровым, я…», во время игры детям дается представление о правилах здорового образа жизни, которые позитивно влияют на здоровье человека, если их выполнять ежедневно.

Нравственная ценность этой игры заключается в том, что ребенок переводит внешние правила во внутреннее «Я-высказывание». Формулируя «Я-чищу зубы», «Я-делаю зарядку», «Я-не обижаю слабых», дошкольник присваивает ответственность за свое здоровье и поведение. Игра учит его тому, что здоровье – это результат личного выбора и ежедневного нравственного усилия, а не подарок, который дается раз и навсегда.

На занятии № 2 «Проделки Королевы Простуды» можно провести дидактическую игру «Одень куклу по погоде», данная игра направлена на понятие времени года, и умение классифицировать одежду по сезонам. С нравственной точки зрения эта игра формирует такие качества, как предусмотрительность и заботливость

Мульттерапия – это метод психокоррекции, заключающийся в просмотре короткометражных тематических мультфильмов с дальнейшим их обсуждением. Данный метод актуален для детей дошкольного возраста (Чепенева, 2017). На занятии № 10 «Дым вокруг от сигарет – нам в том дыме места нет!» проводится просмотр мультфильма «Трубка и медведь», повествующего о том, как курение может навредить даже самому здоровому существу. С нравственной точки зрения этот сюжет раскрывает тему слабости воли и ответственности за свои поступки перед собственным организмом. Ребенок через сопереживание медведю осознает: навредить себе – значит проявить безответственность по отношению к тому, что дано природой.

На занятии № 7 «Где прячется здоровье?» предлагается к просмотру мультфильм «Как не простыть и быть здоровым», который демонстрирует правила здорового образа жизни (ЗОЖ), что нужно делать, чтобы быть здоровым и не болеть. Нравственный подтекст этого мультфильма кроется в формировании таких качеств, как дисциплина, заботливость по отношению к себе и уважение к труду врачей. Быть здоровым – это не просто следовать инструкциям, это ежедневный нравственный труд, который воспитывает в ребенке самостоятельность и ценностное отношение к собственной жизни.

Нравственное воспитание дошкольника невозможно без развития осознанного отношения к собственному телу как к уникальной ценности. Метод беседы в этом смысле становится не просто способом передачи информации, а инструментом формирования внутренней ответственности за «дар здоровья». Именно через диалог ребенок учится не механически запоминать правила, а присваивать их как личностно значимые нормы.

На занятии № 29 «Наши помощники» предложена беседа «Об органах слуха, зрения, обоняния». Во время беседы используется наглядный метод в виде схемы строения органа слуха, дети подробно рассматривается строение ушного аппарата, так же дается информация о вредных факторах, влияющих на слух. На занятии № 12 «Здоровый образ жизни», беседа о пользе витаминов, дает детям понятие в каких продуктах содержатся те или иные витамины и для чего мы должны их употреблять.

Таким образом, метод беседы в контексте формирования ЗОЖ обретает глубокое нравственное измерение. Диалог с педагогом переводит абстрактные правила (не кричать, не есть снег, есть овощи) в разряд осознанных нравственных норм. Ребенок не просто узнает, что полезно, а что вредно, – он учится аргументировать свой выбор, формирует уважение к своему организму и осваивает базовый принцип нравственности, то есть забота о себе – первый шаг к заботе о других. Именно живая беседа, а не сухая инструкция, способна «оживить» знания, превратив их в личные убеждения маленького человека.

Воспитание ЗОЖ и формирование нравственных установок и ценностей невозможно построить только на абстрактных беседах о добре и зле. Маленькому человеку важно не просто услышать, но и увидеть, прочувствовать последствия безответственного поведения. Именно опытно-экспериментальная деятельность способна перевести сухие факты о вреде курения или грязных рук в разряд личностно пережитых, эмоционально окрашенных истин, формируя у ребенка устойчивую нравственную позицию: «Я не наврежу себе, потому что я видел, к чему это приводит».

На занятии № 10 «Дым вокруг от сигарет – нам в том дыме места нет!» предложен опыт «Вред от дыма сигарет», в процессе которого дети наблюдают, что происходит с легкими курящего человека, им наглядно показывают, как выглядит курящий и некурящий человек. На занятии № 4 «От простой воды и мыла у микробов тают силы» можно провести опыт «Как передаются микробы от человека к человеку», который позволит увидеть детям как передаются микробы при касании, и практически увидеть, как при помощи мыла мы их можем смыть.

После окончания проведения формирующего эксперимента была проведена итоговая диагностика по тем же диагностическим методикам что и на констатирующем этапе. Итак, анализ результатов по методике «Что такое здоровье» (И.М. Новикова) показал, что высокий уровень знаний о здоровом образе жизни детей старшей группы увеличился с 11 до 61%, средний уровень уменьшился за счет высокого уровня с 50 до 33%, а низкий уровень уменьшился с 39 до 6%. Ответы детей на вопросы по данной методике стали объемнее и содержательные по сравнению с констатирующем этапом. Это говорит, что представление о здоровом образе жизни у детей старшей группы «Пчелки» расширились.

Анализируя полученные результаты по методике «Что делать, чтобы быть здоровым?» И.М. Новикова можно отметить, что у детей произошла положительная динамика уровня сформированности представления о способах укрепления здоровья человека и профилактики заболеваний: высокий уровень вырос с 11 до 78%, средний уровень упал, за счет высокого уровня с 67 до 22%, а низкий уровень ушел в 0.

Анализ результатов по данной методике показа очень хорошую динамику, воспитанники выполнили задание более успешно, тем самым показали свои знания о здоровом образе жизни, что говорит о эффективности реализуемой программы.

Таким образом, анализ результатов по диагностическим методикам свидетельствует о том, что высокий уровень увеличился с 6 до 61%, средний уровень снизился за счет увеличения высокого уровня с 61 до 39%, низкий уровень мы не наблюдаем. Следовательно, это говорит об успешной реализации программы «Ступеньки к здоровью» в старшей группе «Пчелки», МДОУ «Буратино», значительное повышение уровня знаний о здоровом образе жизни детей старшей группы ДОУ.

Заключение

Широкий спектр методов, сочетание игровых, наглядных, практических и словесных методов, включая экспериментирование («Микробы боятся мыла») и интерактивные формы (мастер-классы, квесты), максимально вовлекают детей в деятельность. Программа закладывает механизмы для активного привлечения и родителей («День здоровья»), что критически важно для закрепления навыков и формирования единой здоровьесберегающей среды.

Список литературы

1. Борисова М.М., Кожухова Н.Н., Рыжкова Л.А. Воспитатель в дошкольных образовательных организациях. Физическое воспитание дошкольников: учебное пособие. Под ред. С.А. Козловой. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Инфра-М, 2021. 508 с.
2. Всемирная ассамблея здравоохранения. Глобальная стратегия в области режима питания, физической активности и здоровья: резолюция WHA57.17, принята 22 мая 2004 г. Женева: Всемирная организация здравоохранения, 2004.
3. Дубровский В.И. Спортивная медицина: учебник для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., доп. Москва: Владос, 2002. 512 с.
4. Зайцев Г.К. Школьная валеология: педагогические основы обеспечения здоровья учащихся и учителей. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2001. 160 с.
5. Здоровье и образование: педагогические проблемы валеологии: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (25-26 марта 1997 г., Санкт-Петербург). Под ред. В.В. Колбанова. Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 1997. 166 с.
6. Лисицын Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение: учебник. 2-е изд. Москва: Гэотар-Медиа, 2010. 512 с.
7. Новикова И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников: для работы с детьми 5-7 лет. Москва: Мозаика-Синтез, 2009. 94 с.
8. Газизова Ф.С., Парфенова Е.А., Миннуллина Р.Ф. Формирование навыков здорового образа жизни у дошкольников // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 26-й Международной научно-практической конференции (20-21 апреля 2021 г., Еватеринбург). Т. I. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2021. С. 72-75.
9. Пензулаева Л.И. Физическая культура в детском саду: средняя группа: для занятий с детьми 4-5 лет. Москва: Мозаика-Синтез, 2014. 112 с.
10. Рубанович В.Б., Айзман Р.И. Основы здорового образа жизни: учебное пособие. Новосибирск: АРТА, 2011. 256 с.
11. Степаненкова Э.Я. Методика физического воспитания. Москва: Мозаика-Синтез, 2005. 96 с.

12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155, зарегистрирован в Минюсте России 14.11.2013 № 30384; редакция с изменением, внесённым приказом Минпросвещения России от 21.01.2019 № 31 // publication.pravo.gov.ru. 2013.
13. Чепенева Е.И. Эффективность использования игровых обучающих ситуаций при формировании основ безопасного поведения на дороге у старших дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. 2017. № 2.1 (8.1). С. 28-29.
14. Чумаков Б.Н. Основы здорового образа жизни: курс лекций: учебное пособие для студентов средних специальных и высших учебных заведений. Москва: Педагогическое общество России, 2004. 416 с.
15. Эмирвелиева З.С. Формирование навыков безопасного поведения в природе у детей старшего дошкольного возраста в ДОУ // Символ науки. 2016. № 5. Ч. 2. С. 234-237.

Formation of the foundations of a healthy lifestyle and moral values in children at preschools through the pedagogical program «Steps to health»

Kseniya A. Moskaleva
Specialist expert
Ammosov North-Eastern Federal University
Neryungri, Russia
ksu.mosk92@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Larisa V. Mamedova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
Ammosov North-Eastern Federal University
Neryungri, Russia
larisamamedova@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 24.02.2026
Accepted 09.04.2026
Published 15.06.2026

UDC 373.2
DOI 10.25726/u9682-8482-9506-l
EDN OZDYXU
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The relevance of this topic lies in the need to develop the foundations of a healthy lifestyle in preschool children through the development of healthy habits and the fostering of a strong moral and value-based attitude toward themselves and those around them. From a very early age, it is essential to instill all hygiene and nutritional skills for future health. Insufficient attention to integrating physical activity and healthy eating into daily preschool practices can lead to long-term negative health consequences for the younger generation. Analysis of the scientific literature demonstrates the importance of this topic in working with children. Physically fit children are better able to overcome difficulties, and mental health is also important. By adhering to a number of principles

in developing and nurturing the foundations of a healthy lifestyle in children and working collaboratively with parents, we will achieve positive results. The goal of this study is to present the results of the experimental activities conducted at the Buratino Preschool Educational Institution in the village of Chulman, Neryungri District, where 18 children participated. The study consisted of three stages: ascertaining, formative, and final.

Keywords
preschool age, pupils, formation, healthy lifestyle, physical development, education, morality, values.

References

1. Borisova M.M., Kozhukhova N.N., Ryzhkova L.A. The teacher in preschool educational institutions. physical education of preschool children: a study guide. Ed. by S.A. Kozlova. 2nd ed., rev. and enl. Moscow: Infra-M, 2021. 508 p.
2. World Health Assembly. Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health: Resolution WHA57.17, adopted 22 May 2004. Geneva: World Health Organization, 2004.
3. Dubrovskii V.I. Sports medicine: a textbook for university students. 2nd ed., enl. Moscow: Vlados, 2002. 512 p.
4. Zaitsev G.K., Zaitsev A.G. Valeology of growing up: pedagogical foundations for ensuring the health of adolescents and youth. Saint Petersburg: Childhood-Press, 2001. 165 p.
5. Health and education: pedagogical problems of valeology: proceedings of the II All-Russian scientific and practical conference with international participation (March 25-26, 1997, St. Petersburg). Ed. by V.V. Kolbanov. Saint Petersburg: SPbSUPM, 1997. 166 p.
6. Lisitsyn Yu.P. Public health and healthcare: a textbook. 2nd ed. Moscow: Geotar-Media, 2010. 512 p.
7. Novikova I.M. Developing preschoolers' ideas about a healthy lifestyle: for work with children aged 5-7. Moscow: Mozaika-Sintez, 2009. 96 p.
8. Gazizova F.S., Parfenova E.A., Minnullina R.F. Formation of Healthy-Lifestyle Skills in Preschool Children // Innovations in Professional and Vocational-Pedagogical Education: Proceedings of the 26th International Scientific and Practical Conference (20-21 April 2021, Yekaterinburg). Vol. I. Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University Press, 2021. pp. 72-75.
9. Penzulaeva L.I. Physical education in kindergarten: middle group: for classes with children aged 4-5. Moscow: Mosaic-Sintez, 2014. 112 p.
10. Rubanovich V.B., Aizman R.I. Fundamentals of a healthy lifestyle: a textbook. Novosibirsk: Arta, 2011. 256 p.
11. Stepanenkova E.Ya. Methods of physical education. Moscow: Mosaic-Synthesis, 2005. 96 p.
12. On Approval of the Federal State Educational Standard of Preschool Education: Order of the Ministry of Education and Science of Russia № 1155 of 17 October 2013, registered by the Ministry of Justice of Russia on 14 November 2013, registration no. 30384; version incorporating the amendment made by Order of the Ministry of Education of Russia № 31 of 21 January 2019 // publication.pravo.gov.ru. 2013.
13. Chepeneva E.I. The effectiveness of using game learning situations in the formation of the basics of safe behavior on the road in older preschoolers // Issues of Preschool Pedagogy. 2017. № 2. pp. 28-29.
14. Chumakov B.N. Fundamentals of a healthy lifestyle: course of lectures: study guide for students of secondary vocational and higher education institutions. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2004. 416 p.
15. Emirvelieva Z.S. Formation of skills of safe behavior in nature in older preschool children in preschool educational institutions // Symbol of Science. 2016. № 5. Part 2. pp. 234-237.

Дидактическая интерпретация единства обучения и воспитания в наследии М.Н. Скаткина и современные подходы к воспитательному потенциалу урока

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
parshutinala@mail.ru
ORCID 0000-0003-4456-7888

Поступила в редакцию 22.04.2026
Принята 30.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 37.013
DOI 10.25726/s4947-6151-1904-n
EDN NEJJKW
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена осмыслению дидактических идей М.Н. Скаткина о неразрывности обучения и воспитания сквозь призму актуальных требований к формированию патриотических, гражданских установок и традиционных российских ценностей на уроке. Теоретическую рамку составляют культурологическая концепция содержания образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), современные исследования воспитательной функции урочной деятельности и нормативные ориентиры Федерального государственного образовательного стандарта. Целью работы является выявление дидактических механизмов реализации воспитательного потенциала урока в аспекте гражданско-патриотического воспитания и его научная систематизация на основе историко-педагогического анализа наследия М.Н. Скаткина и эмпирического исследования школьной практики. Методологическую основу образуют историко-генетический, сравнительно-педагогический, контент-аналитический методы; эмпирическая часть базируется на анкетировании учителей и экспертном анализе рабочих программ воспитания. Установлено, что концептуальные положения М.Н. Скаткина об опыте эмоционально-ценностных отношений как самостоятельном компоненте содержания образования составляют теоретический фундамент для проектирования воспитывающего урока в условиях обновленных стандартов. Определены ключевые дидактические условия интеграции ценностного компонента в урочную деятельность: аксиологическая насыщенность учебного материала, диалогические методы, проблемные ситуации морального выбора, межпредметная координация. Показана рассогласованность между нормативными установками и реальной практикой – только 34% обследованных педагогов систематически планируют воспитательные задачи патриотической направленности при подготовке к уроку. Результаты могут быть использованы при разработке методических рекомендаций, программ повышения квалификации и инструментария оценки воспитательного эффекта урока.

Ключевые слова

дидактика, М.Н. Скаткин, единство обучения и воспитания, воспитательный потенциал урока, патриотическое воспитание, гражданская идентичность, традиционные российские ценности.

Введение

Проблема соотношения обучающей и воспитательной функций образовательного процесса принадлежит к числу фундаментальных вопросов педагогической теории, однако ее актуализация носит выраженный циклический характер, каждый раз обусловленный сменой ценностных приоритетов общества. Постсоветский период ознаменовался последовательным вытеснением воспитательного компонента из дидактической повестки: компетентностный подход и трактовка образования как услуги фактически сузили задачу школы до когнитивного результата (Иванова, 2012). Возвращение воспитания в нормативное поле началось с обновления Федерального закона «Об образовании» в 2020 году и получило дополнительный импульс с принятием Указа Президента РФ от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (Указ Президента Российской Федерации № 809, 2022). Федеральная рабочая программа воспитания прямо указывает на «максимальное использование воспитательных возможностей содержания учебных предметов для формирования у обучающихся российских традиционных духовно-нравственных и социокультурных ценностей» (Федеральная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций, 2023). Тем самым урок вновь позиционируется как основная структурная единица, в рамках которой достигается единство обучения и воспитания, а его воспитательный потенциал рассматривается не как факультативная надстройка, а как системообразующий элемент.

В этом контексте значительный теоретический ресурс содержит наследие М.Н. Скаткина, сформулировавшего ряд положений, опережающих дискурс своей эпохи и сохраняющих эвристическую ценность. Совместно с И.Я. Лернером и В.В. Краевским М.Н. Скаткин обосновал культурологическую концепцию содержания образования, в рамках которой опыт эмоционально-ценностных отношений к миру выделен в самостоятельный компонент наряду со знаниями, способами деятельности и опытом творчества (Краевский, 1983). Этот тезис перевел воспитание из разряда побочного эффекта обучения в плоскость дидактического проектирования: воспитательный результат стал трактоваться как прямое следствие специально сконструированного содержания и методов. Вместе с тем историко-педагогический анализ показывает, что данный компонент оставался наименее разработанным как в теоретическом, так и в прикладном отношении (Осмоловская, 2015). Исследователи неоднократно фиксировали, что воспитательная функция урока де-факто маргинализировалась, редуцируясь к формальной записи воспитательной задачи в плане-конспекте (Селиверстова, 2015).

Современная ситуация требует переосмысления этих идей с учетом обновленного ФГОС, который вводит восемь направлений воспитания – гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, физическое, трудовое, экологическое и ценности научного познания (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 287, 2021). Особую значимость приобретают патриотическое и гражданское направления, ориентированные на формирование российской гражданской идентичности в поликультурном обществе, ценностного отношения к государственным символам, историческому наследию, подвигам и трудовым достижениям народа. Реализация этих задач непосредственно через урок – а не только через внеклассную и внешкольную работу – предполагает наличие дидактического инструментария, теоретически обоснованного и методически операционализированного. Отсутствие такого инструментария фиксируется рядом публикаций последних лет (Байбородова, 2024; Паршутина, 2025a; Паршутина, 2025b). Практикующие учителя отмечают дефицит конкретных методик, позволяющих органично встраивать ценностно-воспитательное содержание в предметный урок, избегая при этом декларативности и формализма.

Целью настоящего исследования является выявление и систематизация дидактических механизмов реализации воспитательного потенциала урока в аспекте патриотического и гражданского воспитания на основе интерпретации наследия М.Н. Скаткина в контексте действующих нормативных и научно-педагогических ориентиров.

Для достижения цели решаются следующие задачи: 1) реконструкция теоретических положений М.Н. Скаткина о единстве обучения и воспитания и их дидактической операционализации; 2) контент-анализ рабочих программ воспитания на предмет отражения воспитательного потенциала урока; 3)

эмпирическое исследование практик учителей по реализации воспитательных задач патриотической и гражданской направленности на уроке; 4) разработка типологии дидактических условий реализации воспитательного потенциала урока.

Материалы и методы исследования

Методология работы строилась на сочетании историко-педагогического и эмпирического компонентов. Историко-генетический метод использовался для реконструкции эволюции идей М.Н. Скаткина о единстве обучения и воспитания – от ранних работ 1950-х годов о совершенствовании урока до культурологической концепции содержания образования 1970-1980-х годов. Источниковую базу составили монографии, статьи и архивные материалы М.Н. Скаткина, а также работы его соавторов и последователей (И.Я. Лернер, В.В. Краевский, И.М. Осмоловская). Сравнительно-педагогический метод применялся для сопоставления теоретических конструктов с нормативными требованиями обновленного ФГОС и Федеральной рабочей программы воспитания.

Эмпирическая часть включала два блока. Первый – контент-анализ 42 рабочих программ воспитания общеобразовательных организаций (модуль «Урочная деятельность»), отобранных методом целевой выборки из открытых источников (сайты школ Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Барнаула) за период 2023-2025 годов. Единицами анализа выступали: наличие/отсутствие конкретизированных воспитательных ориентиров патриотической направленности, ссылки на дидактические методы их достижения, индикаторы результативности. Второй блок – анонимное анкетирование 128 учителей-предметников (история, обществознание, литература, география, биология) из шести регионов РФ, проведенное посредством онлайн-формы в октябре-ноябре 2025 года. Анкета содержала 24 вопроса закрытого и полуоткрытого типа, сгруппированных в три шкалы: когнитивная осведомленность о нормативных требованиях к воспитательному потенциалу урока, практическая реализация, самооценка затруднений. Обработка данных осуществлялась методами описательной статистики и кросстабуляции в среде SPSS 26.

Результаты и обсуждение

Анализ корпуса текстов М.Н. Скаткина позволяет выделить три этапа становления его воззрений на проблему соотношения обучения и воспитания. Первый этап (1930–1950-е гг.) связан с методикой преподавания естествознания в начальной школе. Уже в этот период М. Н. Скаткин рассматривал урок не как изолированный акт передачи знаний, а как целостную ситуацию, в которой школьник формирует отношение к природе, труду, коллективу (Скаткин, 1984; Богуславский, 2015; Милованов, 2015; Богуславский, 2021). Второй этап (конец 1950-х – 1960-е гг.) определялся участием в дискуссиях о типологии уроков, принципах обучения и соотношении обучения и развития. М.Н. Скаткин настаивал на том, что развивающая и воспитательная роль обучения обеспечивается не автоматически, а лишь при целенаправленном конструировании его содержания и процесса (Селиверстова, 2015). Третий этап (1970-1980-е гг.) ознаменовался созданием совместно с И.Я. Лернером и В.В. Краевским культурологической концепции содержания образования, которая включала четыре элемента: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений (Краевский, 1983). Именно последний компонент стал дидактическим инструментом легитимации воспитательной функции урока в рамках теории обучения.

Принципиальной для нашего исследования является мысль М.Н. Скаткина о том, что ценностные отношения не могут быть транслированы в готовом виде – они формируются через переживание, включенность в проблемную ситуацию, эмоциональный отклик на содержание учебного материала (Скаткин, 1986). Это положение вступало в определенное противоречие с преобладавшей в советской педагогике установкой на «идейно-политическое воспитание» как передачу идеологических установок. М.Н. Скаткин, по сути, предложил субъектный механизм воспитания через урок: не декларирование ценностей, а создание условий для их присвоения через деятельность. В таблице 1 систематизированы ключевые положения М.Н. Скаткина, релевантные проблеме воспитывающего обучения, и их соответствие современным нормативным ориентирам.

Таблица 1. Соотнесение идей М.Н. Скаткина с нормативными ориентирами ФГОС (модуль «Урочная деятельность»)

Теоретическое положение М.Н. Скаткина	Период формулирования	Нормативный аналог в ФГОС / Федеральной рабочей программе воспитания
Содержание образования включает опыт эмоционально-ценностных отношений	1970-1980-е гг.	Целевые ориентиры результатов воспитания; формирование ценностных установок
Воспитательный результат обеспечивается методами, активизирующими эмоциональную сферу	1960-1970-е гг.	Выбор методов, оказывающих воспитательное воздействие на личность
Единство обучающей, развивающей и воспитательной функций урока	1950-1960-е гг.	Реализация воспитательного потенциала урочной деятельности как инвариантный модуль
Содержание предмета – проекция всей современной культуры, а не только научного знания	1970-1980-е гг.	Максимальное использование воспитательных возможностей содержания учебных предметов
Творческая и эмоциональная активность ученика – условие формирования ценностей	1960-е гг.	Включение проблемных ситуаций для обсуждений; интерактивные формы

Как следует из таблицы, основные теоретические конструкты М.Н. Скаткина находят прямое соответствие в действующих нормативных документах, хотя терминологическая оболочка претерпела изменения. Концепция опыта эмоционально-ценностных отношений, разработанная полвека назад, оказалась базисом, к которому нормативное регулирование пришло эмпирическим путем – через осознание недостаточности компетентностной модели для решения воспитательных задач.

Анализ 42 рабочих программ воспитания выявил значительную вариативность в степени операционализации воспитательного потенциала урока. Результаты кодирования представлены в таблице 2.

Таблица 2. Характеристики модуля «Урочная деятельность» в рабочих программах воспитания (n = 42)

Параметр	Присутствует, %	Отсутствует, %
Упоминание патриотического воспитания как задачи урока	88,1	11,9
Конкретизация через предметное содержание (примеры тем, текстов, задач)	31,0	69,0
Указание на дидактические методы реализации воспитательного потенциала	26,2	73,8
Привязка к классификации методов обучения (Лернер–Скаткин или иной)	4,8	95,2
Наличие индикаторов / критериев оценки	14,3	85,7

воспитательного результата урока		
Упоминание формирования гражданской идентичности средствами урока	71,4	28,6

Полученные данные фиксируют характерную закономерность: нормативное требование транслируется на уровне целей практически повсеместно (88,1% программ упоминают патриотическое воспитание), однако инструментальная проработка остается критически низкой. Лишь треть программ конкретизирует задачу через предметное содержание, и только каждая четвертая содержит указания на методы. Фактическое отсутствие привязки к дидактическим классификациям (4,8%) свидетельствует о разрыве между нормативным регулированием и теорией обучения: программы составляются преимущественно на основе шаблонов, воспроизводящих формулировки ФГОС без дидактического наполнения. Это подтверждает тезис И.М. Осмоловской о конструктивно-технической функции дидактики, которая именно в аспекте воспитания остается нереализованной (Иванова, Осмоловская, 2021).

Анкетирование 128 педагогов позволило оценить реальные практики реализации воспитательного потенциала урока. Распределение по предметам: история и обществознание – 38,3 %, литература – 25,8 %, география – 18,0 %, биология – 17,9 %. Стаж: до 5 лет – 21,1 %, 6-15 лет – 35,2 %, свыше 15 лет – 43,7 %.

Таблица 3. Частотность реализации воспитательных задач патриотической и гражданской направленности на уроке (самооценка, n = 128)

Вариант ответа	Доля, %
На каждом (или почти каждом) уроке	12,5
Регулярно (несколько раз в месяц), целенаправленно планируя	21,9
Эпизодически, когда позволяет тема	47,7
Редко, преимущественно на тематических уроках (День Победы и т. п.)	14,1
Практически не реализую на уроке; считаю это задачей внеурочной деятельности	3,8

Суммарная доля учителей, систематически (на каждом или регулярно) реализующих воспитательные задачи патриотической направленности, составляет 34,4%. Почти половина респондентов (47,7%) указали на эпизодический характер, обусловленный совпадением с тематикой урока. Показательно, что учителя истории и обществознания демонстрируют значимо более высокую частотность систематической реализации (49,0 %) по сравнению с учителями биологии (13,0%), что объясняется спецификой предметного содержания.

При ответе на вопрос о затруднениях (допускался множественный выбор) получено следующее распределение, отраженное в таблице 4.

Таблица 4. Затруднения учителей при реализации воспитательного потенциала урока (множественный выбор, n = 128)

Тип затруднения	% выбравших
Дефицит учебного времени (приоритет — предметный результат)	71,9
Отсутствие методических разработок по встраиванию ценностного компонента в предметный урок	58,6

Риск формализма и декларативности	46,1
Сложность оценки воспитательного результата	43,0
Недостаточная подготовка в рамках повышения квалификации	37,5
Сопротивление обучающихся «навязыванию» ценностей	22,7

Доминирующим затруднением выступает дефицит времени (71,9 %): учителя воспринимают воспитательную задачу как конкурирующую с предметной, а не интегрированную в нее. Это прямо противоречит идее М.Н. Скаткина о единстве функций обучения, где воспитательный результат достигается не за счет дополнительного времени, а посредством определенного способа конструирования содержания и методов (Скаткин, 1986). Второе по значимости затруднение – отсутствие методических разработок (58,6%) – коррелирует с данными контент-анализа программ, зафиксировавшего дефицит инструментальной конкретизации.

На основании теоретической реконструкции и эмпирических данных разработана типология дидактических условий, обеспечивающих реализацию воспитательного потенциала урока в аспекте патриотического и гражданского воспитания. Типология опирается на четырехкомпонентную структуру содержания образования по Лернеру-Краевскому-Скаткину и учитывает специфику нормативных требований ФГОС.

Таблица 5. Типология дидактических условий реализации воспитательного потенциала урока (патриотическое и гражданское воспитание)

Группа условий	Содержание	Дидактический механизм (по Скаткину-Лернеру)	Пример реализации
Содержательно-аксиологические	Насыщение учебного материала ценностными контекстами: историческими примерами гражданского служения, достижениями отечественной науки и культуры	Отбор содержания, обеспечивающий представленность компонента эмоционально-ценностных отношений	Включение в курс физики темы отечественных ученых (Курчатов, Королев) с акцентом на гражданскую позицию
Процессуально-методические	Применение проблемных, эвристических, исследовательских методов, создающих ситуацию личностного выбора и эмоционального отклика	Методы, активизирующие творческую и эмоциональную сферу (проблемное изложение, исследовательский метод)	Дискуссия на уроке истории: анализ мотивов участников исторического события
Коммуникативно-диалогические	Организация диалога, групповой работы, предполагающей обмен ценностными	Включение ученика как субъекта ценностного самоопределения	Дебаты на уроке обществознания по вопросу гражданской ответственности

	суждениями и аргументацию позиций		
Интегративно-координационные	Межпредметная координация, обеспечивающая целостность ценностного поля; связь с календарным планом воспитательной работы	Обеспечение целостности содержания через межпредметные связи	Координация уроков литературы и истории при изучении периода Великой Отечественной войны

Предложенная типология позволяет преодолеть зафиксированный разрыв между нормативной установкой и практикой. Содержательно-аксиологическая группа условий решает проблему формализма: воспитательное содержание не привносится извне, а заложено в логику учебного предмета. Процессуально-методическая группа обращается к механизму, описанному М.Н. Скаткиным: ценности не транслируются вербально, а присваиваются через активную переработку материала, через проживание ситуаций, требующих нравственного суждения (Скаткин, 1984). Коммуникативно-диалогическая группа отражает сдвиг от монологической к диалогической парадигме, характерный для постнеклассической дидактики (Иванова, 2021). Интегративно-координационная группа отвечает на практическую потребность в согласованности воспитательных воздействий, зафиксированную Федеральной программой воспитания. Анализ результатов анкетирования в разрезе стажевых групп выявил дифференцированную картину затруднений (табл. 6).

Таблица 6. Доля учителей, систематически реализующих воспитательные задачи на уроке, по стажевым группам (%)

Стажевая группа	Систематически реализуют (%)	Доминирующее затруднение
До 5 лет (n = 27)	22,2	Отсутствие методических разработок (74,1%)
6–15 лет (n = 45)	33,3	Дефицит времени (77,8%)
Свыше 15 лет (n = 56)	41,1	Риск формализма (55,4%)

Стажевая дифференциация обнаруживает закономерную тенденцию: молодые педагоги испытывают прежде всего инструментальный дефицит – им не хватает методических опор, которые позволили бы операционализировать нормативные требования. Учителя среднего стажа акцентируют временной ресурс: они владеют методическим арсеналом, однако воспринимают воспитательную задачу как дополнительную нагрузку. Наиболее опытные педагоги фиксируют риск формализма – они осознают опасность превращения воспитания на уроке в ритуал. Именно эта группа наиболее восприимчива к идеям М.Н. Скаткина о субъектном характере ценностного присвоения, поскольку на собственном опыте убедилась в неэффективности декларативного подхода.

Полученные результаты позволяют утверждать, что теоретический потенциал наследия М.Н. Скаткина в контексте воспитывающего обучения далеко не исчерпан. Культурологическая концепция содержания образования обеспечивает теоретическое обоснование для системной интеграции ценностного компонента в урок, тогда как классификация методов обучения по типу познавательной деятельности (информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемное изложение, эвристический, исследовательский) задает шкалу возрастающей субъектной активности ученика, коррелирующую с глубиной ценностного присвоения (Лернер, 1981). Проблемное изложение и исследовательский метод создают пространство для морально-ценностного выбора, в то время как информационно-рецептивный метод ограничивается передачей знаний о ценностях, не затрагивая механизма их интериоризации. Эта градация имеет прямое практическое значение при проектировании уроков патриотической и

гражданской направленности: использование преимущественно репродуктивных методов при обращении к ценностному содержанию неизбежно порождает тот формализм, который фиксируют опытные учителя.

Отдельного внимания заслуживает обнаруженная в ходе исследования корреляция между предметной специализацией учителя и частотой реализации воспитательных задач. Гуманитарные предметы (история, обществознание, литература) традиционно рассматриваются как «воспитывающие» по содержанию, тогда как естественнонаучные дисциплины воспринимаются педагогами как аксиологически нейтральные. Между тем культурологическая концепция М.Н. Скаткина предполагает, что любое предметное содержание является проекцией культуры и, следовательно, содержит ценностный пласт. Биология через экологическую проблематику и вопросы биоэтики, физика и химия через историю отечественных научных открытий и вопросы ответственности ученого – каждая дисциплина обладает аксиологическим ресурсом, требующим дидактической разработки. Реализация этого ресурса, однако, предполагает целенаправленную работу при конструировании содержания учебных программ и подготовке учителей, чего существующая система повышения квалификации обеспечивает недостаточно – 37,5 % респондентов указали на эту проблему. (Аристова, Критарова, 2025).

Заключение

Проведенное исследование позволило установить, что дидактическое наследие М.Н. Скаткина содержит теоретический базис, адекватный современным задачам реализации воспитательного потенциала урока в аспекте патриотического и гражданского воспитания. Культурологическая концепция содержания образования, разработанная совместно с И. Я. Лернером и В. В. Краевским, обосновывает включение опыта эмоционально-ценностных отношений в дидактическое проектирование как необходимый (а не факультативный) компонент. Классификация методов обучения по типу познавательной деятельности задает дифференцированный инструментарий: от информирования о ценностях (рецептивный уровень) до их присвоения через проживание проблемных ситуаций (исследовательский уровень). Эти положения обнаруживают прямые корреляции с требованиями обновленного ФГОС и Федеральной рабочей программы воспитания, подтверждая эвристический потенциал классической отечественной дидактики для решения актуальных задач.

Эмпирическая часть исследования зафиксировала существенный разрыв между нормативными установками и реальной школьной практикой. Систематическую реализацию воспитательных задач патриотической направленности на уроке осуществляет около трети опрошенных педагогов. Контент-анализ рабочих программ воспитания показал, что модуль «Урочная деятельность» в подавляющем большинстве случаев воспроизводит формулировки нормативных документов без дидактической конкретизации. Основными барьерами выступают восприятие воспитательной задачи как конкурирующей с предметной (а не интегрированной), дефицит методических разработок и отсутствие валидных критериев оценки воспитательного результата.

Разработанная типология дидактических условий – содержательно-аксиологических, процессуально-методических, коммуникативно-диалогических и интегративно-координационных – представляет собой попытку операционализировать теоретические положения М.Н. Скаткина применительно к конкретной воспитательной задаче. Типология не претендует на исчерпывающий характер, однако задает рамку, позволяющую перевести дискуссию из плоскости деклараций в плоскость дидактического проектирования. Практическая значимость результатов связана с возможностью их использования при разработке методических рекомендаций для учителей-предметников, модулей программ повышения квалификации, а также инструментария мониторинга воспитательного эффекта урочной деятельности.

Тенденции развития данного направления определяются несколькими векторами. Во-первых, необходима разработка предметно-специфических дидактических моделей воспитывающего урока — в том числе для естественнонаучных и технических дисциплин, где воспитательный ресурс содержания остается неосвоенным. Во-вторых, перспективным представляется изучение механизмов ценностной

интериоризации в цифровой образовательной среде, что требует расширения классической дидактической модели. В-третьих, актуальна задача создания диагностического инструментария, позволяющего фиксировать динамику ценностных ориентаций обучающихся как результат целенаправленного дидактического проектирования, а не побочного эффекта обучения. Решение этих задач предполагает сохранение методологической преемственности с классической отечественной дидактикой при открытости к междисциплинарному диалогу – с аксиологией, психологией ценностных ориентаций, социологией образования.

Список литературы

1. Аристова М.А., Критарова Ж.Н. Семейное чтение: методический аспект // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 2. № 2 (105). С. 44-54.
2. Байбородова Л.В. Педагогические средства формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у детей в условиях дополнительного образования // Журнал педагогических исследований. 2024. Т. 9. № 3. С. 18-25.
3. Богуславский М.В., Занаев С.З. Судьба и педагогическая деятельность М.Н. Скаткина // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 9-26.
4. Богуславский М.В., Занаев С.З. Развитие М.Н. Скаткиным основ общего и политехнического образования // Народное образование. 2021. № 1. С. 165–174.
5. Иванова С.В. Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст. Москва: ФГНУ ИТИП РАО; Издательский центр ИЭТ, 2012. 158 с.
6. Теоретические основы содержания общего среднего образования. Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера; НИИ общей педагогики АПН СССР. Москва: Педагогика, 1983. 352 с.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
8. Милованов К.Ю. Общественно-педагогические воззрения М.Н. Скаткина и стратегические аспекты развития отечественного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 45-54.
9. Осмоловская И.М. Дидактические идеи М.Н. Скаткина и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 55-62.
10. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Изменение исследовательского поля современной дидактики // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2021. Т. 15. № 1. С. 68-76.
11. Паршутина Л.А. Актуализация методических идей М.Н. Скаткина для развития современного школьного естественнонаучного образования // Известия Российской академии образования. 2025. № 4 (72). С. 76-88.
12. Паршутина Л.А. Принцип научности М. Н. Скаткина: история и современность // Ценности и смыслы. 2025. № 6 (100). С. 118-134.
13. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован Минюстом России 05.07.2021 № 64101; в ред. от 08.11.2022) // consultant.ru. 2021.
14. Селиверстова Е.Н. Вклад М. Н. Скаткина в разработку дидактических представлений о развивающей роли обучения (50-е – начало 60-х гг. XX века) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 75-83.
15. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю. Москва: Педагогика, 1986. 152 с.
16. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. Москва: Педагогика, 1984. 96 с.
17. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // kremlin.ru. 2022.

18. Федеральная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций // Единое содержание общего образования: реестр рабочих программ. Утв. Приказом Минпросвещения № 372 от 18 мая 2023 года // fgosreestr.edsoo.ru. 2023.

Didactic interpretation of the unity of teaching and upbringing in M. N. Skatkin's legacy and modern approaches to the educational potential of the lesson

Lyudmila A. Parshutina
Candidate of pedagogical sciences, Deputy Director, Head of the Laboratory of Psychological Foundations of Didactics and Teaching Methodology
Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research
Moscow, Russia
parshutinala@mail.ru
ORCID 0000-0003-4456-7888

Received 22.04.2026
Accepted 30.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 37.013
DOI 10.25726/s4947-6151-1904-n
EDN NEJJKW
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to understanding M.N. Skatkin's didactic ideas about the inseparability of teaching and upbringing through the prism of current requirements for forming patriotic and civic attitudes and traditional Russian values in the lesson. The theoretical framework consists of the cultural concept of educational content (V.V. Kraevsky, I.Ya. Lerner, M.N. Skatkin), modern studies of the educational function of classroom activity and the regulatory guidelines of the Federal State Educational Standard. The aim of the work is to identify the didactic mechanisms for implementing the educational potential of the lesson in the aspect of civic and patriotic education and to systematize them scientifically on the basis of a historical and pedagogical analysis of M.N. Skatkin's legacy and an empirical study of school practice. The methodological basis includes historical-genetic, comparative-pedagogical and content-analytical methods; the empirical part is based on a teacher survey and expert analysis of working education programs. It is established that M.N. Skatkin's conceptual provisions on the experience of emotional and value-based relations as an independent component of educational content form the theoretical foundation for designing an educational lesson under updated standards. The key didactic conditions for integrating the value component into classroom activity are identified: axiological saturation of educational material, dialogical methods, problem situations of moral choice and interdisciplinary coordination. The discrepancy between regulatory guidelines and real practice is shown: only 34% of the surveyed teachers systematically plan patriotic educational tasks when preparing for a lesson. The results can be used in developing methodological recommendations, advanced training programs and tools for assessing the educational effect of the lesson.

Keywords

didactics, M.N. Skatkin, unity of teaching and upbringing, educational potential of the lesson, patriotic education, civic identity, traditional Russian values.

References

1. Aristova M.A., Kritarova Zh.N. Family reading: methodological aspect // Domestic and Foreign Pedagogy. 2025. Vol. 2. № 2 (105). pp. 44-54.
2. Bayborodova L.V. Pedagogical means of forming traditional Russian spiritual and moral values in children in the context of supplementary education // Journal of Pedagogical Research. 2024. Vol. 9. № 3. pp. 18-25.
3. Boguslavsky M.V., Zanaev S.Z. The life and pedagogical work of M.N. Skatkin // Domestic and Foreign Pedagogy. 2015. № 4 (25). pp. 9-26.
4. Boguslavsky M.V., Zanaev S.Z. M.N. Skatkin's development of the foundations of general and polytechnic education // Public Education. 2021. № 1. pp. 165-174.
5. Ivanova S.V. Problems of the development of didactic systems: a philosophical and methodological context. Moscow: FGNU ITIP RAO; IET Publishing Center, 2012. 158 p.
6. Theoretical foundations of the content of general secondary education. Eds. by V.V. Kraevsky, I.Ya. Lerner. Research Institute of General Pedagogy of the USSR Academy of Pedagogical Sciences. Moscow: Pedagogy, 1983. 352 p.
7. Lerner I.Ya. Didactic foundations of teaching methods. Moscow: Pedagogн, 1981. 186 p.
8. Milovanov K.Yu. The social and pedagogical views of M.N. Skatkin and strategic aspects of the development of national education // Domestic and Foreign Pedagogy. 2015. № 4 (25). pp. 45-54.
9. Osmolovskaya I.M. The didactic ideas of M.N. Skatkin and their development // Domestic and Foreign Pedagogy. 2015. № 4 (25). pp. 55-62.
10. Ivanova E.O., Osmolovskaya I.M. Changes in the research field of modern didactics // Science of Person: Humanitarian Researches. 2021. Vol. 15. № 1. pp. 68-76.
11. Parshutina L.A. Actualization of M.N. Skatkin's methodological ideas for the development of modern school science education // Russian Academy of Education Bulletin. 2025. № 4 (72). pp. 76-88.
12. Parshutina L.A. M.N. Skatkin's principle of scientific character: history and the present day // Values and Meanings. 2025. № 6 (100). pp. 118-134.
13. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation № 287 of 31.05.2021 «On approval of the federal state educational standard of basic general education» (registered by the Ministry of Justice of Russia on 05.07.2021, № 64101; as amended on 08.11.2022) // consultant.ru. 2021.
14. Seliverstova E.N. M.N. Skatkin's contribution to the development of didactic ideas about the developmental role of teaching (1950s – early 1960s) // Domestic and Foreign Pedagogy. 2015. № 4 (25). pp. 75-83.
15. Skatkin M.N. Methodology and methods of pedagogical research: a guide for the novice researcher. Moscow: Pedagogy, 1986. 152 p.
16. Skatkin M.N. Problems of modern didactics. 2nd ed. Moscow: Pedagogika, 1984. 96 p.
17. Decree of the President of the Russian Federation № 809 of 9 November 2022 «On approval of the Foundations of state policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values» // kremlin.ru. 2022.
18. Federal work programme of upbringing for general education organizations // Unified content of general education: register of work programmes. Approved by Order of the Ministry of Education № 372 of 18 May 2023 // fgosreestr.edsoo.ru. 2023.

Дифференцированный подход в физическом воспитании младших школьников с учетом уровня биологического созревания по Филиппинскому тесту

Прокопий Николаевич Канев
Преподаватель
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
kanevxok@mail.ru
ORCID 0000-0003-0196-4592

Екатерина Сергеевна Смирнова
Кандидат сельскохозяйственных наук, доцент
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
ekaterina-kazantseva@list.ru
ORCID 0000-0003-2116-121X

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

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

Дарья Сергеевна Укроженко
Преподаватель
Уральский государственный аграрный университет
Екатеринбург, Россия
darya.ukrozhenkozoo@mail.ru
ORCID 0009-0001-1757-1913

Поступила в редакцию 07.04.2026
Принята 25.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 373.1
DOI 10.25726/a4265-3963-4476-f
EDN LJPYCK
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В статье рассматривается проблема несоответствия паспортного возраста учащихся начальной школы темпам их индивидуального морфофункционального развития. Актуальность исследования обусловлена тем, что действующие нормативы физической подготовленности игнорируют феномен гетерохронности ростовых процессов, в частности, прохождение полуростового скачка. Цель работы заключалась в обосновании дифференцированного подхода к оцениванию и дозированию нагрузки на основе скрининговой оценки биологической зрелости посредством Филиппинского теста. В ходе эксперимента осуществлена стратификация выборки на подгруппы ретардантов и акселератов. Сравнительный анализ антропометрических показателей выделенных подгрупп с использованием параметрического t-критерия Стьюдента позволил установить наличие статистически высоко достоверных различий ($p < 0.001$) по длине тела, массе тела и размаху рук. Установлено, что унифицированные шкалы оценивания методически несостоятельны. Полученные эмпирические данные послужили объективной основой для разработки дифференцированных оценочных шкал. В исследовании теоретически обоснован и на конкретных числовых примерах продемонстрирован алгоритм расчета нормативов, основанный на внутригрупповых сигмальных отклонениях. Показано, что использование общего среднего значения и общего стандартного отклонения для гетерогенной по биологическому возрасту выборки является метрологически некорректным, поскольку приводит к систематическому занижению оценок ретардантам и завышению оценок акселератам.

Ключевые слова

младший школьный возраст, физическое развитие, биологическое созревание, Филиппинский тест, полуростовой скачок, дифференцированное обучение, t-критерий Стьюдента, физическая подготовленность

Введение

Современный этап модернизации начального общего образования характеризуется смещением акцентов с унификации педагогических требований на максимальный учет индивидуальных траекторий развития обучающихся. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) декларирует необходимость «построения образовательной деятельности с учетом индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся» (Трачук, 2011; Кузнецов, 2012; Приказ Министерства просвещения РФ, 2021). Однако в практической плоскости реализации предметной области «Физическая культура» наблюдается выраженный методологический диссонанс. Действующие программы физического воспитания и система оценивания нормативов (включая комплекс ГТО I ступени) стратифицируют детский контингент исключительно по хронологическому (паспортному) возрасту, игнорируя гетерохронность морфофункционального созревания, особенно ярко манифестирующую в период второго детства (7-11 лет).

Фундаментальные труды И.А. Аршавского и В.Д. Сонькина убедительно доказывают, что дети одного календарного возраста могут находиться на различных этапах онтогенетического развития, причем диапазон различий по показателям биологической зрелости достигает полутора-двух лет (Аршавский, 1982; Сонькин, 2007; Сонькин, 2019). Данный феномен детерминирован неравномерностью ростовых процессов, в частности, прохождением так называемого полуростового скачка – критической фазы, сопряженной с удлинением конечностей относительно туловища, изменением анатомического рычага и перестройкой механизмов вегетативной регуляции сердечной деятельности. Визуальным и функциональным маркером вступления ребенка в данную фазу является положительный результат Филиппинского теста (способность перекрыть кистью, проведенной над теменем, противоположную ушную раковину) (Матвеев, 2003).

Практическая значимость учета данного маркера для физического воспитания заключается в том, что морфологические сдвиги полуростового скачка создают объективные биомеханические предпосылки для неравенства результатов двигательной деятельности (Аршавский, 1982; Дорохов, 1985; Никитюк, 1998). Отрицательный результат Филиппинского теста показывает, что у ребенка ещё не

завершён полуростовой скачок; этот тест следует интерпретировать только в комплексе с другими показателями биологической зрелости (Скрипкина, 2021; Безруких, 2009). Предъявление единых нормативных требований к развитию быстроты, выносливости или гибкости в смешанной по биовозрасту группе неизбежно приводит либо к функциональному перенапряжению кардиореспираторной системы у детей с замедленными темпами созревания, либо к отсутствию развивающего эффекта и потере учебной мотивации у их опережающих в развитии одноклассников.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что положительный или отрицательный результат указанного теста является прогностическим параметром значимых различий в уровне развития основных физических качеств, и, как следствие, требует коррекции оценочных нормативов и учебной нагрузки по дисциплине «Физическая культура» в системе начального общего образования.

Материалы и методы исследования

Экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 15» в период с сентября 2023 по май 2024 года. В исследовании приняли участие 62 ученика параллели третьих классов (возраст 8,7 ± 0,4 лет), из них 34 мальчика и 28 девочек. Все дети на момент начала эксперимента относились к I и II группам здоровья, имели основную физкультурную группу, родители (законные представители) дали информированное согласие на обработку антропометрических данных для написания исследования, с сохранением анонимности.

Методологический аппарат включал следующие блоки:

1. Соматометрия: измерение длины тела (см), массы тела (кг), окружности грудной клетки (см) с последующим расчетом индекса Кетле (ИМТ) (Дорохов, 1985)
2. Оценка биологической зрелости: Филиппинский тест (испытуемому предлагалось правой рукой, проведенной над теменем при вертикальном положении головы, коснуться левой ушной раковины). Результат фиксировался бинарно: «положительный» (касается/перекрывает) или «отрицательный» (не дотягивается) (Скрипкина, 2021; Безруких, 2009; Гладкая, 2017; Кучма, 2020).
3. Тестирование двигательных качеств: комплекс стандартных тестов, рекомендованных программой В.И. Ляха: бег 30 м (с), челночный бег 3х10 м (с), прыжок в длину с места (см), наклон вперед из положения стоя (см), подтягивание на высокой перекладине (мальчики) / на низкой из виса лежа (девочки, количество раз) (Лях, 2021).
4. Статистическая обработка: полученные данные обрабатывались в программном обеспечении Statistics 10.0. Рассчитывались средние арифметические величины (M), стандартное отклонение (±σ). Достоверность различий между группами определялась по параметрическому t-критерию Стьюдента. Различия считались статистически значимыми при $p < 0,05$ (Начинская, 2012; Семенов, 2005; Kim, 2015).

Результаты и обсуждение

I. Распределение выборки по уровню биологического созревания и антропометрическая характеристика подгрупп. Первичный скрининг с применением Филиппинского теста выявил выраженную гетерогенность контингента третьеклассников. Из 62 обследованных школьников положительный результат теста (способность дотянуться до противоположного уха) был зафиксирован у 36 человек (58,1%). Данную группу мы обозначили как «Акселераты». Отрицательный результат (неспособность выполнить пробу) наблюдался у 26 человек (41,9%), обозначенных как «Ретарданты» (Бальсевич, 2000). Анализ антропометрических показателей выявил не только закономерную разницу в абсолютной длине тела, но и, что более важно с методической точки зрения, достоверную разницу в соотношении сегментов конечностей и туловища (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительная характеристика морфологических показателей третьеклассников в зависимости от результата Филиппинского теста (M±σ)

Показатель	Подгруппа «Ретарданты» (n=26)	Подгруппа «Акселераты» (n=36)	t-критерий	p-level
Длина тела, см	129,4 ± 4,1	136,7 ± 4,8	6,29	<0.001
Масса тела, кг	28,1 ± 3,9	32,5 ± 5,2	3,64	<0.01
ИМТ (кг/м²)	16,8 ± 1,5	17,4 ± 1,9	1,34	>0.05
Размах рук, см	126,8 ± 4,3	138,2 ± 5,0	9,38	<0.001
Соотношение «руки/рост»	0,98	1,01	-	-

Приведенные в таблице 1 цифры демонстрируют ключевой анатомический сдвиг: у детей подгруппы «Акселераты» размах рук в среднем на 1,4 см превышает длину тела, в то время как у «Ретардантов» размах рук меньше длины тела. Это биомеханически существенное отличие. Увеличение длины рычага (руки) у акселератов обеспечивает им заведомое преимущество при выполнении метаний и висах, но одновременно создает трудности в упражнениях на гибкость и точность движений в ограниченном пространстве (челночный бег).

Систематизированные данные позволяют сформулировать научно обоснованное заключение о том, что Филиппинский тест является валидным и информативным скрининговым инструментом для дифференциации контингента младших школьников по уровню биологической зрелости. Выделенные на его основе подгруппы статистически достоверно различаются по основным антропометрическим показателям (длина тела, масса тела, размах рук) и, что наиболее существенно, по пропорциональному соотношению сегментов конечностей и туловища (Аршавский, 1982; Дорохов, 1985; Никитюк, 1998). При этом различия в индексе массы тела отсутствуют, что исключает влияние фактора избыточной массы на последующие результаты тестирования физической подготовленности. Выявленная морфологическая гетерогенность служит объективной предпосылкой для разработки дифференцированных подходов к нормированию физической нагрузки и оценке учебных достижений на уроках физической культуры в начальной школе (Матвеев, 2003).

II. Сравнительный анализ показателей физической подготовленности: математическое обоснование дифференциации. Центральным звеном исследования являлась проверка нулевой гипотезы о том, что результат Филиппинского теста не связан с различиями в моторных проявлениях детей одного паспортного возраста. Результаты двигательных тестов представлены в таблице 2.

Таблица 2. Показатели физической подготовленности третьеклассников с разным уровнем биологического созревания (M±σ)

Контрольное упражнение	Подгруппа «Ретарданты» (n=26)	Подгруппа «Акселераты» (n=36)	Абс. разница средних	t-набл.	p-level
Бег 30 м, с	6,81 ± 0,42	6,22 ± 0,35	0,59 с	5,96	<0,001
Челночный бег 3х10 м, с	9,72 ± 0,51	10,14 ± 0,58	-0,42 с	2,96	<0,01
Прыжок в длину с места, см	122,5 ± 11,4	141,8 ± 13,2	19,3 см	6,02	<0,001
Наклон вперед из и.п. стоя, см	+6,4 ± 2,8	+2,1 ± 3,1	4,3 см	5,59	<0,001
Подтягивание (мальчики, n=34)	1,8 ± 1,1 (n=15)	3,2 ± 1,5 (n=19)	1,4 раза	3,01	<0,01

Подтягивание (девочки, n=28)	7,1 ± 2,4 (n=11)	5,3 ± 2,0 (n=17)	1,8 раза	2,14	<0,05

Анализ расчетов и интерпретация таблицы 2:

1. Скоростные способности (Бег 30 м). Разница в 0,59 с между подгруппами «Р» и «А» является не просто статистически значимой (t=5,96 > t_крит=2,00 для p<0.05), но и критической с точки зрения нормативных шкал. Согласно стандартной 5-балльной системе оценки, для мальчиков 9 лет результат 6,8 с соответствует оценке «3» (удовлетворительно), тогда как результат 6,2 с оценивается на «5» (отлично). Выставление оценки без учета стадии пубертатного развития приведет к искусственному занижению мотивации ретардантов и завышению самооценки акселератов.

2. Координационные способности (Челночный бег 3х10 м). Здесь наблюдается парадоксальная ситуация: биологически более зрелые дети (длиннорукие, более высокие) показали худшее время. Разница составила -0,42 с в пользу «Ретардантов» (t=2,96; p<0.01). Причина биомеханическая: более высокое расположение общего центра масс и увеличенный момент инерции длинных конечностей требуют больших энерготрат на торможение и повороты на 180 градусов. Следовательно, при организации эстафет с обеганием предметов уравнивание состава команд по росту/длине рук (по Филиппинскому тесту) является справедливым педагогическим условием.

3. Скоростно-силовые качества (Прыжок в длину). Разница в 19,3 см (t=6,02; p<0.001) объясняется не только силой мышц разгибателей бедра, но и вкладом антропометрической длины ноги в технику отталкивания. Требовать от ребенка с длиной тела 129 см прыгнуть столько же, сколько прыгает ребенок с длиной тела 137 см, физиологически неоправданно.

4. Гибкость (Наклон вперед). Здесь «Ретарданты» обладают преимуществом в 4,3 см (p<0.001). В возрасте 8-9 лет активный рост костной ткани у акселератов опережает рост мышечно-сухожильных единиц задней поверхности бедра. Традиционные жесткие требования к наклону (например, норматив на знак ГТО — +7 см для бронзы) могут провоцировать микротравмы поясничного отдела позвоночника у детей, чей скелет находится в фазе активной тракции (вытяжения).

5. Силовая выносливость (Подтягивания). Для мальчиков акселератов подтягивание на высокой перекладине облегчено более длинными пальцами и мощным плечевым поясом (разница 1,4 раза). Для девочек подтягивание из виса лежа, напротив, легче дается ретардантам, так как требует преодоления меньшей массы тела (28,1 кг против 32,5 кг в среднем) и короткого пути перемещения туловища к перекладине.

Комплексный анализ данных, представленных в таблице 2, позволяет сформулировать ряд принципиальных заключений. Во-первых, результат Филиппинского теста является не только маркером соматической зрелости, но и предиктором существенных различий в уровне развития основных физических качеств. Во-вторых, направленность этих различий неоднозначна: биологически более зрелые дети демонстрируют достоверное превосходство в тестах, требующих проявления скоростных, скоростно-силовых и абсолютно-силовых способностей (бег 30 м, прыжок в длину, подтягивание у мальчиков), тогда как ретарданты имеют преимущество в упражнениях на координацию, маневренность и гибкость (челночный бег, наклон вперед, подтягивание у девочек). В-третьих, выявленные различия по всем шести тестовым позициям являются статистически достоверными (p варьирует от <0.05 до <0.001), что исключает возможность их объяснения случайными факторами или индивидуальными колебаниями результатов. В-четвертых, полученные данные служат неопровержимым доказательством несостоятельности применения унифицированных нормативных требований к учащимся одного паспортного возраста без учета индивидуальных темпов биологического созревания. Практическая импликация данного вывода заключается в необходимости разработки и внедрения дифференцированных оценочных шкал, учитывающих принадлежность ребенка к подгруппе ретардантов либо акселератов по результатам простейшего скринингового теста.

III. Разработка дифференцированных оценочных шкал и коррекция учебной нагрузки. Проведенный на предшествующем этапе исследования статистический анализ (таб. 2) со всей

очевидностью продемонстрировал, что учащиеся, находящиеся на разных стадиях биологического созревания, демонстрируют существенно различающиеся результаты при выполнении одних и тех же контрольных упражнений. Следовательно, использование единой для всех сверстников оценивания, построенной на среднестатистических показателях хронологического возраста, методически ущербно. Оно влечет за собой систематическое занижение оценок детям с замедленным темпом развития (ретардантам) и, напротив, искусственное завышение успеваемости акселератам, что в обоих случаях снижает мотивацию к занятиям и искажает реальную картину педагогического процесса. В рамках настоящего раздела предлагается алгоритм коррекции оценочных нормативов и практические приемы регулирования физической нагрузки, основанные на внутригрупповых статистических характеристиках.

Далее рассмотрим методику расчета дифференцированных нормативов на основе сигмальных шкал. Наиболее объективным методом оценки физической подготовленности в неоднородной группе признается метод сигмальных отклонений. Суть метода заключается в том, что мерилом успешности выступает не абсолютный результат (в секундах или сантиметрах), а позиция, которую занимает результат испытуемого относительно среднего значения в его референтной подгруппе. Поскольку ранее было доказано, что подгруппы ретардантов и акселератов являются статистически самостоятельными совокупностями, расчет средних величин и стандартных отклонений должен производиться для каждой из них отдельно.

Рассмотрим алгоритм перерасчета на примере контрольного упражнения «Прыжок в длину с места», где разница средних значений между подгруппами оказалась наиболее выраженной и составила 19,3 см:

I. Шаг 1. Оценка ситуации по стандартной унифицированной шкале. Предположим, что учитель использует традиционную пятибалльную систему, привязанную к общим нормативам для учащихся 9 лет. Среднее значение по общей выборке: Мобщ = (122,5 * 26 + 141,8 * 36) / 62 ≈ 133,6 см. Стандартное отклонение по общей выборке – примерно 15,2 см. Норматив на оценку «отлично» (5) обычно устанавливается как результат, превышающий среднее значение на 1,0–1,5 сигмы. Примем, что граница «отлично» проходит на уровне Мобщ + 1σ = 133,6 + 15,2 ≈ 149 см. Норматив на оценку «хорошо» (4) находится в диапазоне от Мобщ до Мобщ + 1σ (примерно 134–148 см). Норматив на оценку «удовлетворительно» (3) – от Мобщ – 1σ до Мобщ (примерно 118–133 см).

II. Шаг 2. Прогнозирование результатов при применении единой шкалы к разным подгруппам. В подгруппе «Акселераты» (n=36) средний результат составляет 141,8 см. Большинство детей этой подгруппы (те, чей результат превышает 134 см) автоматически попадают в категории «хорошо» и «отлично». Для них предложенные нормативы не являются развивающими или сложными. В подгруппе «Ретарданты» (n=26) средний результат равен 122,5 см. Чтобы получить оценку «хорошо», ребенку из этой подгруппы необходимо прыгнуть на 134 см, то есть показать результат, на 11,5 см превышающий среднегрупповой показатель. Учитывая, что стандартное отклонение в этой подгруппе (σ) составляет всего 11,4 см, прыжок на 134 см является выдающимся достижением (почти +1,0σ от своего среднего). Тем не менее по унифицированной шкале этот выдающийся для ретарданта результат будет оценен лишь как «четверка». Получить же «пятерку» (149 см) для ребенка с длиной тела 129 см и массой 28 кг биомеханически практически невозможно – это соответствует уровню +2,3σ от его среднего.

III. Шаг 3. Построение дифференцированной шкалы. Для устранения описанной несправедливости целесообразно использовать внутригрупповые сигмальные границы.

Расчет для подгруппы «Ретарданты» (M = 122,5 см; σ = 11,4 см):

1. Оценка «5» (отлично) – результат, демонстрирующий высокий уровень развития относительно своей группы. Устанавливается на границе M + 1,5σ: 122,5 + (1,5 × 11,4) = 122,5 + 17,1 = 139,6 ≈ 140 см.

2. Оценка «4» (хорошо) – результат выше среднего: M + 0,5σ: 122,5 + (0,5 × 11,4) = 122,5 + 5,7 = 128,2 ≈ 128 см.

3. Оценка «3» (удовлетворительно) – результат в пределах среднего: от M – 0,5σ до M + 0,5σ (117–128 см).

Расчет для подгруппы «Акселераты» (M = 141,8 см; σ = 13,2 см):

1. Оценка «5» (отлично): 141,8 + (1,5 × 13,2) = 141,8 + 19,8 = 161,6 ≈ 162 см.
2. Оценка «4» (хорошо): 141,8 + (0,5 × 13,2) = 141,8 + 6,6 = 148,4 ≈ 148 см.
3. Оценка «3» (удовлетворительно): от 135 до 148 см.

Педагогический эффект от внедрения следующий. В новой системе координат ученик-ретардант, показавший результат 135 см (что по общей шкале является слабой «четверкой»), в своей подгруппе получает твердую «пятерку», поскольку он превзошел средний результат своей биологической когорты более чем на 1,0 сигму. Ученик-акселерат, прыгнувший на те же 135 см, в своей подгруппе получает оценку «3» или даже «2», что справедливо, так как его результат существенно ниже среднего для его антропометрических данных. Таким образом, оценка начинает отражать не унаследованные ростовые преимущества, а реальный вклад занимающегося и эффективность учебно-тренировочного процесса.

Заключение

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование было посвящено решению актуальной для современной системы начального общего образования проблемы – обоснованию и разработке дифференцированного подхода к физическому воспитанию младших школьников, основанного на учете индивидуальных темпов биологического созревания, объективируемых посредством простейшей скрининговой пробы (Филиппинский тест).

Анализ научно-методической литературы и нормативно-правовой базы, регламентирующей процесс физического воспитания в начальной школе, позволил установить наличие выраженного противоречия между декларируемой ФГОС НОО необходимостью индивидуализации обучения и реально существующей практикой применения унифицированных нормативных требований, ориентированных исключительно на паспортный возраст учащихся. Было показано, что игнорирование гетерохронности морфофункционального развития детей в период второго детства (7-11 лет), в частности, факта прохождения или непрохождения полуростового скачка, приводит к методическим ошибкам в дозировании физической нагрузки и необъективности оценочных процедур.

В ходе эмпирической части исследования, выполненной на контингенте учащихся третьих классов (n=62, возраст 8,7±0,4 года), была осуществлена стратификация выборки по критерию биологической зрелости. Скрининг с применением Филиппинского теста выявил выраженную неоднородность контингента: 58,1% обследованных (n=36) продемонстрировали положительный результат теста (подгруппа «Акселераты»), 41,9% (n=26) – отрицательный (подгруппа «Ретарданты»).

Сравнительный анализ антропометрических показателей выделенных подгрупп с использованием параметрического t-критерия Стьюдента позволил установить наличие статистически высоко достоверных различий ($p < 0.001$) по длине тела, массе тела и размаху рук. Принципиально важным является выявленное различие в пропорциях тела: у акселератов соотношение «размах рук / длина тела» составило 1,01, у ретардантов – 0,98. Пересечение данным индексом границы 1,00 свидетельствует о качественном изменении биомеханических условий выполнения двигательных действий, что не может не отражаться на результатах тестирования физической подготовленности.

Тестирование двигательных качеств по стандартной батарее контрольных упражнений выявило статистически достоверные различия между подгруппами по всем шести тестовым позициям. Установлено, что биологически более зрелые дети (акселераты) обладают достоверным преимуществом в беге на 30 метров (разница средних 0,59 с; $p<0.001$), прыжке в длину с места (разница 19,3 см; $p<0.001$) и подтягивании на высокой перекладине у мальчиков (разница 1,4 раза; $p<0.01$). В то же время ретарданты демонстрируют достоверно лучшие результаты в челночном беге 3×10 метров (разница 0,42 с в пользу ретардантов; $p<0.01$), наклоне вперед из положения стоя (разница 4,3 см; $p<0.001$) и подтягивании из виса лежа у девочек (разница 1,8 раза; $p<0.05$). Разнонаправленность выявленных различий объясняется комплексом биомеханических и физиологических факторов, сопутствующих полуростовому скачку: увеличением момента инерции конечностей и смещением общего центра масс, ухудшающим маневренность; относительным отставанием роста мышечно-сухожильных единиц от роста костной ткани, ограничивающим гибкость; увеличением абсолютной силы мышц при одновременном росте массы тела.

Полученные эмпирические данные послужили объективной основой для разработки дифференцированных оценочных шкал. В исследовании теоретически обоснован и на конкретных числовых примерах продемонстрирован алгоритм расчета нормативов, основанный на внутригрупповых сигмальных отклонениях. Показано, что использование общего среднего значения и общего стандартного отклонения для гетерогенной по биологическому возрасту выборки является метрологически некорректным, поскольку приводит к систематическому занижению оценок ретардантам и завышению оценок акселератам. Предложенный подход позволяет перевести оценку из плоскости сравнения с абстрактным «средним сверстником» в плоскость оценки индивидуального прогресса относительно референтной группы, однородной по темпам биологического созревания.

Результаты исследования могут быть внедрены в систему внутришкольного контроля и методические рекомендации для учителей физической культуры начальных классов.

Список литературы

1. Аршавский И.А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития: основы негэнтропийной теории онтогенеза. Москва: Наука, 1982. 270 с.
2. Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека. Москва: Теория и практика физической культуры, 2000. 274 с.
3. Безруких М.М., Сонькин В.Д., Фарбер Д.А. Возрастная физиология (физиология развития ребенка). 4-е изд., стер. Москва: Академия, 2009. 412 с.
4. Гладкая В.С., Грицинская В.Л., Галактионова М.Ю., Кипина О.Ю. Методы и методика оценки роста и развития детей. Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2017. 84 с.
5. Дорохов Р.Н. Соматические типы и варианты развития детей и подростков (по материалам продольных соматометрических исследований): дис. ... д-ра мед. наук. Москва, 1985. 30 с.
6. Кузнецов В.С. Теория и методика физической культуры: учебник. Москва: Академия, 2012. 416 с.
7. Кучма В.Р. Гигиена детей и подростков: учебник. 3-е изд., доп. Москва: Гэотар-Медиа, 2020. 528 с.
8. Лях В.И. Физическая культура. Примерные рабочие программы. 1-4 классы: предметная линия учебников В.И. Ляха. 9-е изд. М.: Просвещение, 2021. 64 с.
9. Матвеев А.П. Методика физического воспитания в начальной школе: учебное пособие. М.: Владос-Пресс, 2003. 248 с.
10. Начинская С.В. Спортивная метрология: учебник. 4-е изд., стер. Москва: Академия, 2012. 240 с. ISBN 978-5-7695-9264-5.
11. Никитюк Б.А., Корнетов Н.А. Интегративная биомедицинская антропология. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1998. 182 с.
12. Трачук С.В., Делбани Х. Особенности физического воспитания младших школьников с учетом соматотипа // Слобожанский научно-спортивный вестник. 2011. № 4. С. 145-149.
13. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарегистрирован Минюстом России 05.07.2021 № 64100) // consultant.ru. 2021.
14. Семенов Л. А. Определение спортивной пригодности детей и подростков: биологические и психолого-педагогические аспекты: учебно-методическое пособие. Москва: Советский спорт, 2005. 142 с.
15. Сонькин В.Д. Физическая работоспособность и энергообеспечение мышечной функции в постнатальном онтогенезе человека // Физиология человека. 2007. Т. 33. № 3. С. 81-99.
16. Сонькин В.Д. Моторика, энергетика и состав тела у детей дошкольного возраста // Новые исследования. 2019. № 1 (57). С. 55-63.
17. Скрипкина Г.И., Гарифуллина А.Ж., Екимов Е.В., Мацкиева О.В., Романова Ю.Г. Сравнительная оценка отдельных параметров биологической зрелости у детей дошкольного возраста Омска с учетом стоматологического статуса // Проблемы стоматологии. 2021. Т. 17. № 1. С. 118-123.

18. Kim T.K. T test as a parametric statistic // Korean Journal of Anesthesiology. 2015. Vol. 68. № 6. pp. 540-546.

A differentiated approach to physical education for primary school students, taking into account the level of biological maturation according to the Philippine test

Prokopiy N. Kanev
Lecturer
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
kanevxok@mail.ru
ORCID 0000-0003-0196-4592

Ekaterina S. Smirnova
Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
ekaterina-kazantseva@list.ru
ORCID 0000-0003-2116-121X

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

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

Daria S. Ukrozhenko
Lecturer
Ural State Agrarian University
Yekaterinburg, Russia
darya.ukrozhenkozoo@mail.ru
ORCID 0009-0001-1757-1913

Received 07.04.2026
Accepted 25.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 373.1
DOI 10.25726/a4265-3963-4476-f
EDN LJPYCK
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 discrepancy between the passport age of primary school students and their individual morphofunctional development. The relevance of the study is determined by the fact that current physical fitness standards ignore the phenomenon of heterochronic growth processes, in particular, the half-growth spurt. The aim of the study was to substantiate a differentiated approach to assessing and dosing loads based on a screening assessment of biological maturity using the Philippine Test. During the experiment, the sample was stratified into subgroups of retardants and accelerators. A comparative analysis of anthropometric parameters of the identified subgroups using the parametric Student's t-test revealed statistically highly significant differences ($p < 0.001$) in body length, body weight, and arm span. Unified assessment scales were found to be methodologically untenable. The obtained empirical data served as an objective basis for the development of differentiated assessment scales. The study provides a theoretical justification and demonstrates, using specific numerical examples, an algorithm for calculating standards based on intragroup sigma deviations. It is shown that using the overall mean and overall standard deviation for a sample heterogeneous in biological age is metrologically incorrect, as it leads to a systematic underestimation of retardants and an overestimation of accelerators.

Keywords

primary school age, physical development, biological maturation, Philippine test, half-height spurt, differentiated instruction, t-test Student's, physical fitness

References

1. Arshavsky I.A. Physiological mechanisms and patterns of individual development: foundations of the negentropic theory of ontogenesis. Moscow: Scince, 1982. 270 pp.
2. Balsevich V.K. Human ontokinesiology. Moscow: Theory and Practice of Physical Culture, 2000. 274 pp.
3. Bezrukikh M.M., Sonkin V.D., Farber D.A. Developmental physiology (physiology of child development). 4th ed., unchang. Moscow: Academy, 2009. 412 p.
4. Gladkaya V.S., Gritsinskaya V.L., Galaktionova M.Yu., Kipina O.Yu. Methods and procedures for assessing children's growth and development. Abakan: N.F. Katanov Khakass State University Publishing House, 2017. 84 pp.
5. Dorokhov R.N. Somatic types and developmental variants in children and adolescents (based on longitudinal somatometric studies): doctoral dissertation in medical sciences. Moscow, 1985. 30 pp.
6. Kuznetsov V.S. Theory and methodology of physical culture: a textbook. Moscow: Academy, 2012. 416 pp.
7. Kuchma V.R. Hygiene of children and adolescents: a textbook. 3rd ed., expanded. Moscow: Geotar-Media, 2020. 528 pp.
8. Lyakh V.I. Physical education. Sample curricula. Grades 1-4: V.I. Lyakh's textbook series. 9th ed. Moscow: Education, 2021. 64 pp.
9. Matveev A.P. Methods of physical education in primary school: a teaching manual. Moscow: Vlados-Press, 2003. 248 pp.
10. Nachinskaya S.V. Sports metrology: a textbook. 4th ed., unch. Moscow: Academy, 2012. 240 pp.

11. Nikityuk B.A., Kornetov N.A. Integrative biomedical anthropology. Tomsk: Tomsk University Publishing House, 1998. 182 pp.
12. Trachuk S.V., Delbani H. Characteristics of physical education for primary school children with consideration of somatotype // Slobozhansky Scientific and Sports Bulletin. 2011. № 4. pp. 145-149.
13. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021, № 286 «On approval of the federal state educational standard for primary general education» (registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on July 5, 2021, № 64100) // consultant.ru. 2021.
14. Semenov L.A. Assessing sports aptitude in children and adolescents: biological, psychological and pedagogical aspects: a teaching and methodological manual. Moscow: Soviet Sport, 2005. 142 pp.
15. Sonkin V.D. Physical work capacity and energy supply for muscle function in human postnatal ontogenesis // Human Physiology. 2007. Vol. 33. № 3. pp. 81-99.
16. Sonkin V.D. Motor skills, energetics and body composition in preschool children // New Research. 2019. № 1 (57). pp. 55-63.
17. Skripkina G.I., Garifullina A.Zh., Ekimov E.V., Matskieva O.V., Romanova Yu.G. Comparative assessment of selected parameters of biological maturity in preschool children in Omsk with consideration of dental status // Problems of Dentistry. 2021. Vol. 17. № 1. pp. 118-123.
18. Kim T.K. T test as a parametric statistic // Korean Journal of Anesthesiology. 2015. Vol. 68. № 6. pp. 540-546.

Духовно-нравственное воспитание младших школьников

Ирина Жаповна Шахмалова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики и методики начального обучения
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
iz.shahmalova@svfu.ru
ORCID 0000-0002-5294-2476

Анастасия Норбоевна Бадлаева
Специалист-эксперт
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
Нерюнгри, Россия
Xirina80@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.04.2026
Принята 16.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 37.0
DOI 10.25726/o5419-6904-4030-o
EDN CKPMVR
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В условиях значительных социокультурных трансформаций, затрагивающих ценностные ориентации подрастающего поколения, духовно-нравственное воспитание младших школьников приобретает особую значимость как фактор формирования российской идентичности, эмпатии, ответственности и способности к нравственному самоопределению. Младший школьный возраст выступает сензитивным периодом интенсивного усвоения социальных норм, развития отношений к себе, окружающим и обществу, однако влияние цифровой среды, трансформация семейного досуга и ослабление роли традиционных институтов социализации нарушают естественную преемственность этого процесса, обусловливая необходимость его целенаправленного педагогического сопровождения в единстве когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Анализ теоретических положений отечественной педагогической традиции, включая идеи ведущих мыслителей, и современных нормативных рамок, закрепляющих данное направление как обязательный результат освоения основной образовательной программы, раскрывает многомерность феномена и объективные трудности его реализации, связанные с возрастными особенностями мышления, возможной рассогласованностью семейных и школьных ценностных установок, а также информационной перегрузкой, снижающей рефлексивные способности. Представленные данные о динамике нравственного развития в ходе системной интеграции разнообразных педагогических средств в урочную и внеурочную деятельность демонстрируют статистически значимые позитивные сдвиги в экспериментальных группах по сравнению с контрольными: доля высокого уровня когнитивного компонента возросла в 2,25 раза, эмоционального – удвоилась, поведенческого – существенно увеличилась при сохранении отставания последнего, что подтверждает разрыв между знаниями, чувствами и реальными поступками. Экспертная оценка выявляет дифференцированное воздействие отдельных форм работы – интеграции нравственного содержания в литературное чтение и обсуждение моральных дилемм на когнитивный и эмоциональный компоненты, проектной деятельности и социальных практик на поведенческий, театрализованных форм

на эмпатию, – подчеркивая синергетический эффект комплексного применения. Корреляционный анализ устанавливает наиболее тесную связь между эмоциональным и поведенческим компонентами как ключевым мотиватором поступка в данном возрасте, а также роль родительского вовлечения в синхронизации воспитательных влияний. Выявленные закономерности и гендерные аспекты, указывающие на большую эмоциональную восприимчивость девочек без необходимости принципиальной дифференциации программы, обосновывают целесообразность адаптивных, долгосрочных воспитательных систем, обеспечивающих интеграцию компонентов в целостную нравственную позицию личности. Данная работа позволяет установить основное содержание исследования, оценить его релевантность для теории и практики начального образования и принять обоснованное решение об обращении к полному тексту для углубленного ознакомления с методическими ориентирами и прикладными рекомендациями.

Ключевые слова

духовно-нравственное воспитание, младшие школьники, нравственные компоненты, педагогические средства, родительское вовлечение.

Введение

Современная система начального общего образования функционирует в условиях значительных социокультурных трансформаций, которые затрагивают ценностные ориентации подрастающего поколения и меняют характер взаимодействия ребенка с окружающим миром. Младший школьный возраст представляет собой сензитивный период формирования нравственных представлений, этических установок и духовных потребностей, что обусловлено особенностями психического развития детей семи–десяти лет (Новиков, 2010). Именно в этот возрастной период происходит интенсивное усвоение социальных норм, складывается система отношений к себе, другим людям и обществу в целом, закладываются основания для последующего морального самоопределения личности. Переход ребенка из дошкольной среды в школьную создает качественно новую ситуацию развития, в которой учебная деятельность становится ведущей, а учитель приобретает статус значимого взрослого, способного транслировать культурные и нравственные образцы (Шитякова, 2002). Вместе с тем влияние цифровой среды, изменение структуры семейного досуга и снижение роли традиционных институтов социализации приводят к тому, что процесс духовно-нравственного становления ребенка утрачивает естественную преемственность и нуждается в целенаправленном педагогическом сопровождении.

Понятие духовно-нравственного воспитания в отечественной педагогической традиции формировалось на протяжении нескольких столетий и вобрало в себя идеи К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили и других выдающихся мыслителей, рассматривавших нравственное начало как стержневой компонент образования (Санкин, 2008). В современном научном дискурсе духовно-нравственное воспитание трактуется как педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей, формирования способности к нравственному выбору, развития эмпатии, ответственности и гражданского самосознания (Кертанова, 2016). Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования закрепляет духовно-нравственное развитие личности в качестве одного из ключевых результатов освоения основной образовательной программы, что придает данному направлению воспитательной работы нормативный статус и определяет его обязательность для всех образовательных организаций. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России задает ценностно-смысловые рамки, в которых школа выступает пространством формирования российской идентичности, толерантности, уважения к культурному наследию и готовности к созидательной деятельности (Данилюк, 2008).

Сложность реализации духовно-нравственного воспитания на ступени начального образования определяется рядом объективных факторов. Во-первых, младшие школьники находятся на стадии перехода от наглядно-образного к абстрактно-логическому мышлению, что ограничивает возможности прямого вербального объяснения нравственных категорий и требует применения активных форм

деятельности – игры, художественного творчества, коллективных проектов (Денисова, 2007). Во-вторых, ценностные установки, транслируемые семьей, не всегда совпадают с теми, которые предлагает школа, и эта рассогласованность может порождать у ребенка внутренние конфликты и затруднять интериоризацию нравственных норм (Умралиева, 2018). В-третьих, информационная перегрузка, характерная для современного детства, снижает способность к рефлексии собственных поступков и эмоциональному отклику на переживания другого человека, что в свою очередь тормозит развитие морального сознания. Все это обусловливает необходимость разработки и научного обоснования педагогических условий, обеспечивающих эффективное духовно-нравственное становление младших школьников в единстве когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов.

Отдельного внимания заслуживает проблема диагностики уровня духовно-нравственной воспитанности детей младшего школьного возраста (Бурдякова, 2017). Нравственные качества личности сложно поддаются количественному измерению, поскольку они проявляются ситуативно, зависят от контекста и далеко не всегда осознаются самим ребенком. Педагогическая наука предлагает различные подходы к оценке нравственного развития – от наблюдения и экспертных оценок до адаптированных методик, основанных на решении моральных дилемм и анализе проективных ситуаций (Барановская, 2014). Однако единого инструментария, который позволял бы комплексно и валидно оценить все компоненты духовно-нравственной воспитанности младшего школьника, в настоящее время не существует, что порождает разночтения в интерпретации результатов и затрудняет сопоставление данных разных исследований. Настоящая работа обращена к систематизации теоретических положений и эмпирических данных, касающихся организации духовно-нравственного воспитания на ступени начального общего образования, с акцентом на выявление тех педагогических средств и условий, которые демонстрируют наибольшую результативность в формировании ценностного отношения к миру у детей семи-десяти лет.

Материалы и методы исследования

В основу исследования положен комплексный подход, объединяющий теоретический анализ научной литературы и обобщение эмпирических данных, полученных в ходе педагогического эксперимента. Теоретическая база сформирована на основе изучения 78 отечественных и зарубежных источников, включая монографии, диссертационные исследования, статьи в рецензируемых журналах и нормативные документы федерального уровня, опубликованные в период с 2010 по 2024 год (Шатохина, 2006). Отбор литературы осуществлялся по критериям тематической релевантности, научной новизны и методологической обоснованности представленных в источниках выводов.

Эмпирическая часть работы выполнена на базе трех общеобразовательных школ городского округа с общим охватом 214 обучающихся вторых и третьих классов в возрасте от восьми до десяти лет. Выборка формировалась методом стратифицированного отбора с учетом типа образовательной организации, наполняемости классов и социально-демографических характеристик семей (Гавриленко, 2010). Экспериментальную группу составили 108 школьников, контрольную – 106. Педагогический эксперимент продолжался в течение одного учебного года и включал формирующий этап, на протяжении которого в экспериментальных классах реализовывалась программа духовно-нравственного воспитания, интегрированная в урочную и внеурочную деятельность.

Для диагностики уровня духовно-нравственной воспитанности использовались адаптированная методика незаконченных предложений, модифицированная шкала эмпатии для детей младшего школьного возраста, экспертная оценка педагогов по специально разработанной карте наблюдения, а также анкета для родителей, позволяющая зафиксировать проявления нравственного поведения ребенка в семейной среде (Яновская, 2015). Статистическая обработка данных проводилась с использованием критерия Манна-Уитни для независимых выборок, критерия Вилкоксона для связанных выборок и коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Уровень статистической значимости был определен при $p \leq 0.05$, что обеспечивает достоверность полученных результатов и возможность их корректной интерпретации.

Результаты и обсуждение

Духовно-нравственное воспитание младших школьников представляет собой многомерный процесс, результаты которого определяются совокупностью внутренних и внешних факторов. Среди внутренних факторов первостепенное значение имеет эмоциональная отзывчивость ребенка, его способность к сочувствию и сопереживанию, которые составляют аффективную основу нравственного поведения (Сычева, 2010). Когнитивный компонент, включающий знание моральных норм и умение оценивать поступки с позиций добра и зла, справедливости и несправедливости, формируется в тесной связи с развитием мышления и речи и приобретает все более осознанный характер по мере взросления ребенка. Поведенческий компонент обнаруживает себя в реальных поступках – в готовности помочь, уступить, признать свою ошибку, в проявлении уважения к старшим и заботы о младших.

Внешние факторы, определяющие качество духовно-нравственного воспитания, связаны прежде всего с педагогическими условиями, созданными в образовательной организации, характером семейного воспитания и особенностями социокультурного окружения (Дусенко, 2014). Школьная среда оказывает формирующее воздействие через содержание учебных предметов, стиль общения педагога с детьми, характер межличностных отношений в классном коллективе и организацию внеурочной деятельности. Семья выступает первичным институтом нравственной социализации, и степень согласованности воспитательных позиций школы и родителей во многом предопределяет успешность интериоризации нравственных ценностей ребенком (Стерхов, 2017).

В рамках настоящего исследования особый интерес представляла динамика всех трех компонентов духовно-нравственной воспитанности – когнитивного, эмоционального и поведенческого – в контексте реализации экспериментальной программы. Выбор именно этих компонентов обусловлен тем, что они в совокупности отражают целостность нравственного развития личности: знание моральных норм еще не гарантирует соответствующего поведения, а эмоциональный отклик без когнитивной переработки может оставаться ситуативным и нестойким. Для фиксации исходного состояния духовно-нравственной воспитанности на констатирующем этапе эксперимента была проведена комплексная диагностика, результаты которой отражают распределение обучающихся экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности каждого из указанных компонентов (табл. 1).

Таблица 1. Распределение обучающихся по уровням духовно-нравственной воспитанности на констатирующем этапе эксперимента, %

Компонент	Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Когнитивный	Экспериментальная (n=108)	14,8	52,8	32,4
Когнитивный	Контрольная (n=106)	15,1	53,8	31,1
Эмоциональный	Экспериментальная (n=108)	18,5	46,3	35,2
Эмоциональный	Контрольная (n=106)	17,9	47,2	34,9
Поведенческий	Экспериментальная (n=108)	11,1	44,4	44,5
Поведенческий	Контрольная (n=106)	12,3	43,4	44,3

Полученные данные свидетельствуют о том, что на начальном этапе эксперимента обе группы демонстрировали сопоставимые характеристики по всем трем компонентам, что подтверждается незначительными расхождениями процентных показателей. Разница между экспериментальной и контрольной группами по когнитивному компоненту на высоком уровне составила лишь 0,3 процентных пункта, по среднему – 1,0, по низкому – 1,3. Аналогичная картина наблюдается и в отношении эмоционального компонента, где максимальное расхождение между группами зафиксировано на уровне 0,9 процентных пункта для среднего уровня. Статистическая проверка с применением критерия Манна-

Уитни не выявила значимых различий между группами ни по одному из компонентов ($p > 0,05$), что позволяет рассматривать их как эквивалентные на момент начала формирующего эксперимента.

Обращает на себя внимание то, что поведенческий компонент оказался наименее сформированным в обеих группах: доля обучающихся с высоким уровнем составила 11,1% в экспериментальной и 12,3% в контрольной группе, тогда как доля детей с низким уровнем достигла 44,5% и 44,3% соответственно. Это соотношение указывает на разрыв между нравственными знаниями и реальным поведением, что является одной из ключевых проблем духовно-нравственного воспитания в начальной школе. Ребенок может безошибочно определить, что «обманывать нехорошо» или «нужно помогать друзьям», однако в конкретной ситуации его поступки далеко не всегда соответствуют этим декларируемым установкам. Когнитивный компонент, напротив, обнаружил наибольшую долю среднего уровня (52,8% и 53,8%), что объясняется систематическим воздействием учебного содержания литературного чтения и окружающего мира на формирование нравственных представлений.

Эмоциональный компонент занял промежуточное положение: высокий уровень зафиксирован у 18,5% и 17,9% детей, что несколько превышает показатели поведенческого компонента, но уступает когнитивному. Данное распределение согласуется с теоретическими положениями о том, что эмоциональная сфера младших школьников достаточно восприимчива к нравственным ситуациям, однако без целенаправленной педагогической работы эмоциональные реакции остаются поверхностными и не трансформируются в устойчивые моральные чувства.

Формирующий этап эксперимента предполагал реализацию программы, включавшей четыре основных направления: интеграцию духовно-нравственного содержания в учебные предметы, организацию проектной деятельности гуманитарной направленности, проведение классных часов с использованием дискуссий на основе моральных дилемм и вовлечение родителей в совместные воспитательные мероприятия. Каждое направление было обеспечено методическими разработками и реализовывалось на протяжении 32 учебных недель. Для оценки промежуточных результатов на середине учебного года была проведена контрольная диагностика, охватившая все три компонента духовно-нравственной воспитанности. Значимый интерес представляют данные об изменениях средних балльных показателей по используемым методикам, поскольку они позволяют зафиксировать не только перераспределение по уровням, но и количественную величину сдвига (табл. 2).

Таблица 2. Средние балльные показатели духовно-нравственной воспитанности на промежуточном этапе диагностики (по 10-балльной шкале)

Компонент	Экспериментальная группа (констатирующий этап)	Экспериментальная группа (промежуточный этап)	Контрольная группа (констатирующий этап)	Контрольная группа (промежуточный этап)
Когнитивный	4,73	5,86	4,81	4,97
Эмоциональный	4,52	5,61	4,48	4,63
Поведенческий	3,94	4,89	4,02	4,11

Анализ промежуточных данных обнаруживает отчетливую тенденцию к росту балльных показателей в экспериментальной группе по всем трем компонентам при относительной стабильности значений в контрольной группе. Наибольший абсолютный прирост в экспериментальной группе зафиксирован по когнитивному компоненту – 1,13 балла, что составляет 23,9% от исходного значения. Эмоциональный компонент продемонстрировал прирост в 1,09 балла (24,1%), а поведенческий – 0,95 балла (24,1%). Примечательно, что относительная величина прироста по эмоциональному и поведенческому компонентам практически совпала, хотя в абсолютных значениях разница между ними составила 0,14 балла.

В контрольной группе динамика оказалась существенно скромнее. Когнитивный компонент вырос на 0,16 балла (3,3%), эмоциональный – на 0,15 балла (3,3%), поведенческий – на 0,09 балла (2,2%). Эти изменения можно объяснить естественным возрастным развитием и влиянием стандартной

образовательной программы, не предусматривающей целенаправленного комплекса духовно-нравственного содержания. Разрыв между экспериментальной и контрольной группами по когнитивному компоненту на промежуточном этапе составил 0,89 балла, по эмоциональному – 0,98, по поведенческому – 0,78, что значительно превышает исходные расхождения и свидетельствует о воздействии экспериментальной программы.

Следует отметить, что поведенческий компонент, несмотря на заметный рост, продолжал оставаться наименее развитым среди всех трех, сохраняя отставание от когнитивного на 0,97 балла в экспериментальной группе. Это подтверждает тезис о том, что перевод нравственных знаний и чувств в устойчивые формы поведения требует значительного времени и систематической педагогической работы, включающей не только обсуждение нравственных проблем, но и создание условий для практического опыта нравственного поведения в реальных жизненных ситуациях.

Особую роль в экспериментальной программе играла работа с родителями, поскольку семья и школа представляют собой два ключевых контекста нравственной социализации младшего школьника. Данные родительского анкетирования позволили оценить, в какой мере семья поддерживает и развивает те нравственные установки, которые формируются в школьной среде. Результаты анкетирования на промежуточном этапе продемонстрировали, что в экспериментальной группе 67,6% родителей отметили позитивные изменения в поведении детей дома, тогда как в контрольной группе аналогичный показатель составил 29,2%. Эта разница может быть объяснена не только влиянием программы на детей, но и вовлеченностью родителей экспериментальной группы в совместные мероприятия, что повышало их педагогическую компетентность и мотивировало к сознательной воспитательной деятельности.

Итоговая диагностика, проведенная по завершении учебного года, зафиксировала дальнейшее нарастание положительных изменений в экспериментальной группе. Распределение обучающихся по уровням духовно-нравственной воспитанности к концу эксперимента существенно отличалось от исходного и отражало качественные сдвиги в структуре нравственного сознания и поведения детей. Для наглядного представления полученных результатов целесообразно обратиться к данным завершающего среза (табл. 3).

Таблица 3. Распределение обучающихся по уровням духовно-нравственной воспитанности на контрольном этапе эксперимента,%

Компонент	Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Когнитивный	Экспериментальная (n=108)	33,3	51,9	14,8
Когнитивный	Контрольная (n=106)	17,0	54,7	28,3
Эмоциональный	Экспериментальная (n=108)	37,0	48,2	14,8
Эмоциональный	Контрольная (n=106)	19,8	48,1	32,1
Поведенческий	Экспериментальная (n=108)	25,9	50,0	24,1
Поведенческий	Контрольная (n=106)	14,2	44,3	41,5

Итоговые данные демонстрируют принципиально различную картину в экспериментальной и контрольной группах. По когнитивному компоненту доля обучающихся с высоким уровнем в экспериментальной группе выросла с 14,8 до 33,3%, то есть увеличилась в 2,25 раза. В контрольной группе аналогичный показатель изменился с 15,1 до 17,0%, прирост составил лишь 1,9 процентных пункта. Одновременно доля детей с низким уровнем когнитивного компонента в экспериментальной группе сократилась с 32,4 до 14,8%, то есть уменьшилась более чем вдвое, тогда как в контрольной группе снижение оказалось минимальным – с 31,1 до 28,3%.

Эмоциональный компонент продемонстрировал еще более выраженную динамику: доля обучающихся экспериментальной группы с высоким уровнем возросла с 18,5% до 37,0%, что означает

удвоение данного показателя. В контрольной группе прирост по высокому уровню эмоционального компонента составил 1,9 процентных пункта (с 17,9 до 19,8%). Доля детей с низким уровнем в экспериментальной группе уменьшилась с 35,2 до 14,8%, в контрольной – с 34,9 до 32,1%. Разница между группами по низкому уровню эмоционального компонента на контрольном этапе достигла 17,3 процентных пункта, что является статистически значимым различием ($p < 0.01$).

Поведенческий компонент, как и на предыдущих этапах, обнаружил менее масштабные, но тем не менее отчетливые положительные сдвиги. В экспериментальной группе высокий уровень вырос с 11,1 до 25,9%, прирост составил 14,8 процентных пункта. Низкий уровень сократился с 44,5 до 24,1%, то есть уменьшился на 20,4 процентных пункта. В контрольной группе динамика по поведенческому компоненту оказалась незначительной: высокий уровень увеличился с 12,3 до 14,2% (прирост 1,9 процентных пункта), низкий уровень снизился с 44,3 до 41,5% (снижение 2,8 процентных пункта). Разрыв между группами по высокому уровню поведенческого компонента на итоговом этапе составил 11,7 процентных пункта.

Интерес представляет сопоставление темпов роста различных компонентов внутри экспериментальной группы. Эмоциональный компонент обнаружил наибольший абсолютный прирост по доле высокого уровня – 18,5 процентных пункта, когнитивный – 18,5 процентных пункта, поведенческий – 14,8 процентных пункта. Совпадение темпов прироста когнитивного и эмоционального компонентов может свидетельствовать о том, что экспериментальная программа обеспечивала равномерное воздействие на интеллектуальную и аффективную сферы нравственного развития, тогда как поведенческий компонент, требующий закрепления в практике, отставал примерно на четыре процентных пункта.

Помимо анализа компонентов духовно-нравственной воспитанности, в ходе исследования была изучена роль отдельных педагогических средств, применявшихся в экспериментальной программе. Экспертная оценка учителей, работавших в экспериментальных классах, позволила ранжировать используемые формы работы по степени их влияния на нравственное развитие обучающихся. Каждый из шести педагогов оценивал эффективность форм работы по десятибалльной шкале, после чего вычислялись средние значения. Сводные результаты экспертной оценки дают возможность определить, какие именно элементы программы оказали наибольшее воспитательное воздействие (табл. 4).

Таблица 4. Экспертная оценка эффективности педагогических средств духовно-нравственного воспитания (средний балл по 10-балльной шкале, n=6 экспертов)

Педагогическое средство	Влияние на когнитивный компонент	Влияние на эмоциональный компонент	Влияние на поведенческий компонент	Средний балл по всем компонентам
Обсуждение моральных дилемм на классных часах	8,17	7,83	6,33	7,44
Интеграция нравственного содержания в уроки литературного чтения	8,67	8,33	5,83	7,61
Проектная деятельность гуманитарной направленности	6,50	7,17	8,50	7,39
Совместные мероприятия с родителями	5,83	7,50	7,83	7,05
Театрализованная деятельность	6,17	8,67	7,17	7,34

Благотворительные акции и социальные практики	5,33	6,83	8,83	7,00

Экспертные данные обнаруживают дифференцированное воздействие различных педагогических средств на отдельные компоненты духовно-нравственной воспитанности. Интеграция нравственного содержания в уроки литературного чтения получила наивысший средний балл по совокупности компонентов – 7,61, что объясняется системностью и регулярностью данного воздействия: уроки проводятся ежедневно, и каждый из них содержит потенциал для нравственного осмысления художественных текстов. Однако при детальном рассмотрении обнаруживается, что это средство наиболее эффективно в отношении когнитивного (8,67) и эмоционального (8,33) компонентов, тогда как его влияние на поведенческий компонент оценено значительно ниже – в 5,83 балла. Этот разрыв в 2,84 балла между когнитивным и поведенческим воздействием является максимальным среди всех рассмотренных средств и подтверждает известное положение о том, что чтение и обсуждение литературных произведений формирует нравственные представления и чувства, но не обеспечивает автоматического переноса в поведение.

Противоположную картину показали благотворительные акции и социальные практики, которые получили наивысшую оценку по поведенческому компоненту – 8,83 балла – и существенно более низкие оценки по когнитивному (5,33) и эмоциональному (6,83). Разрыв между поведенческим и когнитивным воздействием составил 3,50 балла, что свидетельствует о выраженной практической направленности данного средства: участие в благотворительных акциях формирует конкретные навыки нравственного поведения, но в меньшей степени стимулирует осмысление моральных категорий на абстрактном уровне. Общий средний балл благотворительных акций оказался наименьшим – 7,00, однако это не умаляет их значимости, поскольку именно поведенческий компонент является наиболее дефицитным в структуре духовно-нравственной воспитанности младших школьников.

Театрализованная деятельность обнаружила максимальное влияние на эмоциональный компонент – 8,67 балла, превысив по этому показателю все остальные средства. Данный результат вполне закономерен, поскольку перевоплощение в персонажа, проживание его чувств и переживаний активирует механизмы эмпатии и расширяет эмоциональный опыт ребенка (Сычева, 2010). При этом влияние театрализации на когнитивный компонент оценено лишь в 6,17 балла, а на поведенческий – в 7,17, что характеризует это средство как преимущественно эмоционально ориентированное.

Проектная деятельность продемонстрировала наиболее сбалансированное воздействие с минимальным разрывом между наивысшим и наименьшим компонентным баллом: от 6,50 (когнитивный) до 8,50 (поведенческий), размах составил 2,00 балла. Это можно объяснить комплексным характером проектной работы, которая предполагает и поиск информации, и эмоциональное вовлечение, и практическую реализацию замысла. Совместные мероприятия с родителями получили общий средний балл 7,05, при этом максимальное воздействие оказывали на поведенческий компонент (7,83), что связано с подкреплением нравственных норм в семейном контексте.

Дополнительный интерес представляет анализ корреляционных связей между компонентами духовно-нравственной воспитанности, который был проведен на материале итоговой диагностики экспериментальной группы. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена между когнитивным и эмоциональным компонентами составил 0,67, между когнитивным и поведенческим – 0,54, между эмоциональным и поведенческим – 0,71. Наиболее тесная связь обнаружена между эмоциональным и поведенческим компонентами, что позволяет предположить: именно нравственные чувства выступают ближайшим мотиватором нравственного поступка в младшем школьном возрасте. Когнитивный компонент, хотя и связан с остальными, обнаруживает несколько более слабую корреляцию с поведением, что еще раз подтверждает недостаточность одних лишь нравственных знаний для обеспечения морально ответственного поведения.

В контрольной группе корреляционная структура оказалась менее выраженной: связь между когнитивным и эмоциональным компонентами составила 0,48, между когнитивным и поведенческим –

0,39, между эмоциональным и поведенческим – 0,52. Ослабление корреляционных связей в контрольной группе может свидетельствовать о фрагментарности нравственного развития в условиях отсутствия целенаправленной программы: компоненты развиваются относительно автономно и не образуют целостной системы. Экспериментальная программа, напротив, способствовала интеграции компонентов, усиливая их взаимовлияние и формируя более зрелую и согласованную структуру нравственного сознания.

Анализ гендерных различий позволил установить, что девочки экспериментальной группы демонстрировали несколько более высокие показатели по эмоциональному компоненту (средний балл 6,43 против 5,91 у мальчиков), тогда как по поведенческому компоненту различия оказались статистически незначимыми (5,72 и 5,54 соответственно, $p > 0.05$). По когнитивному компоненту гендерных различий не обнаружено (6,38 у девочек и 6,27 у мальчиков). Эти результаты согласуются с данными ряда исследований, указывающих на более раннее развитие эмпатии у девочек, однако различия невелики и не требуют принципиальной дифференциации программы по гендерному признаку.

Совокупность полученных результатов позволяет утверждать, что целенаправленная и системная работа по духовно-нравственному воспитанию младших школьников, основанная на интеграции различных педагогических средств, обеспечивает статистически значимое повышение уровня духовно-нравственной воспитанности по всем трем компонентам. Наиболее чувствительным к педагогическому воздействию оказался эмоциональный компонент, что объясняется возрастными особенностями детей 8-10 лет, для которых характерна высокая эмоциональная включенность в деятельность и восприимчивость к нравственным переживаниям. Когнитивный компонент обнаружил устойчивый рост, обусловленный систематическим обогащением нравственных представлений через содержание учебных предметов и внеурочных занятий. Поведенческий компонент развивался с наименьшей скоростью, что закономерно, поскольку формирование устойчивых поведенческих привычек требует многократного повторения, подкрепления и благоприятных условий для практического опыта.

Полученные данные о дифференцированном воздействии отдельных педагогических средств имеют важное прикладное значение. Эффективная программа духовно-нравственного воспитания не может опираться на какое-либо одно средство, даже если оно демонстрирует высокий общий балл. Каждое из рассмотренных средств обладает специфическим потенциалом в отношении определенного компонента, и только их комбинация, выстроенная с учетом выявленных закономерностей, способна обеспечить гармоничное и целостное нравственное развитие ребенка. Литературное чтение и обсуждение моральных дилемм наиболее действенны в отношении когнитивного компонента, театрализация – эмоционального, благотворительные акции и проектная деятельность – поведенческого. Согласованное использование всех этих форм создает синергетический эффект, усиливая взаимосвязи между компонентами и способствуя формированию нравственной позиции как интегративного личностного образования.

Заключение

Проведенное исследование позволило зафиксировать и количественно описать динамику духовно-нравственной воспитанности младших школьников в условиях целенаправленного педагогического воздействия. Итоговые показатели экспериментальной группы по когнитивному компоненту превысили контрольные на 16,3 процентных пункта по доле обучающихся с высоким уровнем, по эмоциональному – на 17,2, по поведенческому – на 11,7 процентных пункта, что свидетельствует о существенном и статистически подтвержденном воспитательном эффекте реализованной программы. Корреляционный анализ выявил, что в экспериментальной группе связь между эмоциональным и поведенческим компонентами достигла значения 0,71, тогда как в контрольной группе она составила лишь 0,52. Это расхождение указывает на то, что систематическая воспитательная работа не только повышает уровень каждого компонента в отдельности, но и обеспечивает их интеграцию в единую систему, в которой нравственные знания подкрепляются чувствами, а чувства побуждают к соответствующим поступкам.

Одним из наиболее значимых результатов является подтверждение того, что поведенческий компонент духовно-нравственной воспитанности развивается медленнее остальных и требует для своего формирования специфических педагогических средств, ориентированных на практическую деятельность. За период эксперимента доля обучающихся экспериментальной группы с низким уровнем поведенческого компонента сократилась с 44,5 до 24,1%, что является весомым, но все еще недостаточным изменением. Сохранение почти четверти детей на низком уровне поведенческого компонента к концу учебного года свидетельствует о том, что один учебный год – это минимальный временной отрезок для формирования устойчивых нравственных привычек, и воспитательная работа должна быть продолжена на протяжении всей ступени начального образования с постепенным усложнением содержания и расширением спектра социальных практик.

Экспертная оценка педагогических средств показала, что максимальная общая результативность была достигнута при интеграции нравственного содержания в уроки литературного чтения (7,61 балла из 10), однако ни одно из рассмотренных средств не обеспечивало равномерного воздействия на все три компонента. Наиболее сбалансированной оказалась проектная деятельность с размахом компонентных оценок в 2,00 балла, тогда как у литературного чтения этот размах составил 2,84, а у благотворительных акций – 3,50. Эти цифры убедительно свидетельствуют о необходимости комплексного подхода, при котором каждое средство компенсирует ограничения других и общий педагогический эффект складывается из взаимодополняющих воздействий.

Привлечение родителей к воспитательному процессу обнаружило себя как значимый ресурс повышения эффективности духовно-нравственного воспитания. По оценке родителей, разница позитивных изменений в поведении детей между экспериментальной и контрольной группами составила 38,4 процентных пункта, что указывает не только на реальные поведенческие сдвиги, но и на возросшую педагогическую рефлексию самих родителей. Совместные мероприятия создавали пространство, в котором ценности школы и семьи синхронизировались, а ребенок получал непротиворечивые нравственные ориентиры от обоих значимых контекстов социализации. Этот вывод имеет практическое значение для проектирования воспитательных систем образовательных организаций, где взаимодействие с семьями зачастую носит формальный характер и ограничивается информационным обменом.

Полученные результаты могут быть использованы при проектировании программ воспитания в начальных школах различных типов и при разработке методических рекомендаций для учителей начальных классов. Сочетание количественных показателей динамики компонентов с экспертными оценками эффективности отдельных средств дает практикующему педагогу конкретные ориентиры для отбора и комбинирования форм воспитательной работы в зависимости от диагностированного профиля класса. Если в классе преобладает дефицит поведенческого компонента при относительно высоком когнитивном, целесообразно усилить блок социальных практик и проектной деятельности. Если же обнаруживается недостаточная эмоциональная отзывчивость, следует расширить долю театрализованных и художественно-творческих форм. Гибкость и адаптивность программы, основанная на данных диагностики, является залогом ее результативности и позволяет избежать формализма, который нередко сопровождает воспитательную работу в массовой школе.

Вместе с тем необходимо учитывать, что духовно-нравственное воспитание – это процесс, результаты которого в полной мере обнаруживают себя не в период обучения, а значительно позже, когда выпускник школы сталкивается с реальными моральными вызовами и делает свой нравственный выбор уже без непосредственного педагогического сопровождения. Данные, полученные в рамках годичного эксперимента, фиксируют ближайшие эффекты, которые, безусловно, значимы, но не могут быть автоматически экстраполированы на долгосрочную перспективу. Устойчивость сформированных нравственных качеств зависит от того, будет ли воспитательная работа продолжена на последующих ступенях образования и найдет ли она поддержку в социальном окружении ребенка за пределами школы.

Список литературы

1. Барановская Л.В. Формирование духовно-нравственных ориентаций младших школьников // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации. 2014. № 7. С. 14-18.
2. Бурдякова Л. С. Духовно-нравственное воспитание молодежи как педагогическое явление // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2017. № 1. С. 13-22.
3. Гавриленко Е.Р. Духовно-нравственное воспитание школьников в общеобразовательном учреждении // Культура. Наука. Интеграция. 2010. № 1 (9). С. 84-85.
4. Данилюк А.Я. Духовно-нравственное развитие младших школьников // Педагогика. 2008. № 9. С. 88-93.
5. Денисова П.Ю. Духовно-нравственное воспитание молодежи // Вестник Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина. 2007. № 1 (9). С. 22-23.
6. Дусенко М.Е., Пикалова Т.Г. Духовно-нравственное развитие младших школьников на ступени начального общего образования во внеурочной деятельности // Социально-гуманитарный вестник Юга России. 2014. № 10 (53). С. 20-22.
7. Кертанова В.В. Духовно-нравственное воспитание студентов // Актуальные проблемы современного общества. 2016. № 4. С. 130-131.
8. Новиков В.А. Духовно-нравственное воспитание учащихся // Вопросы ювенальной юстиции. 2010. № 6. С. 15-16.
9. Санкин Л.А., Викторенкова С.В. Духовно-нравственное воспитание студентов // Педагогика. 2008. № 10. С. 108-112.
10. Стерхов А.А. Духовно-нравственное воспитание в православной гимназии // Педагогика. 2017. № 2. С. 119-120.
11. Сычева Т.В. Духовно-нравственное воспитание личности в образовательном пространстве школы // Культура. Наука. Интеграция. 2010. № 1 (9). С. 104-105.
12. Умралиева С.С., Ситалиева Г.А. Проблемы духовно-нравственного воспитания обучающихся в работе учителя начальной школы // Тенденции развития науки и образования. 2018. № 41-1. С. 61-63.
13. Шатохина С.Б. Духовно-нравственное воспитание младших школьников на уроках литературного чтения // Современные наукоемкие технологии. 2006. № 8. С. 104-105.
14. Шитякова Н.П. Духовно-нравственное воспитание как приоритетное направление современного образования // Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Сер. 3: Развитие и становление личности школьника в образовательном процессе. 2002. № 9. С. 181-186.
15. Яновская М.Г. Воспитание эмоционально-нравственной культуры младших школьников // Начальная школа. 2015. № 6. С. 12-18.

Spiritual and moral education of junior schoolchildren

Irina Zh. Shakhmalova
PhD, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
Ammosov North-Eastern Federal University
Neryungri, Russia
iz.shahmalova@svfu.ru
ORCID 0000-0002-5294-2476

Anastasia N. Badlaeva
Specialist Expert
Ammosov North-Eastern Federal University
Neryungri, Russia
Xirina80@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.04.2026
Accepted 16.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 37.0
DOI 10.25726/o5419-6904-4030-o
EDN CKPMVR
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the conditions of significant sociocultural transformations affecting the value orientations of the younger generation, the spiritual and moral education of junior schoolchildren acquires special significance as a factor in the formation of Russian identity, empathy, responsibility, and the ability for moral self-determination. The junior school age acts as a sensitive period of intensive assimilation of social norms and the development of attitudes toward oneself, others, and society. However, the influence of the digital environment, the transformation of family leisure, and the weakening of the role of traditional socialization institutions disrupt the natural continuity of this process, necessitating its purposeful pedagogical support in the unity of its cognitive, emotional, and behavioral components. An analysis of the theoretical propositions of the national pedagogical tradition, including the ideas of leading thinkers, as well as modern normative frameworks that establish this area as a mandatory outcome of mastering the basic educational program, reveals the multidimensional nature of the phenomenon and the objective difficulties of its implementation. These difficulties are associated with age-related features of thinking, possible inconsistency between family and school value orientations, and information overload that reduces reflexive abilities. The data presented on the dynamics of moral development during the systematic integration of various pedagogical tools into curricular and extracurricular activities demonstrate statistically significant positive changes in the experimental groups compared to the control groups: the share of the high level of the cognitive component increased 2,25 times, the emotional component doubled, and the behavioral component increased substantially while maintaining a lag, which confirms the gap between knowledge, feelings, and actual behavior. Expert assessment identifies the differentiated impact of individual forms of work – integration of moral content into literary reading and discussion of moral dilemmas on the cognitive and emotional components, project activities and social practices on the behavioral component, and theatrical forms on empathy – emphasizing the synergistic effect of their comprehensive application. Correlation analysis establishes the closest connection between the emotional and behavioral components as the key motivator of action at this age, as well as the role of parental involvement in synchronizing educational influences. The identified patterns and gender aspects, indicating greater emotional sensitivity among girls without the need for fundamental program differentiation, substantiate the appropriateness of adaptive, long-term educational systems that ensure the integration of components into a holistic moral position of the individual. This work makes it possible to determine the main content of the study, evaluate its relevance for the theory and practice of primary education, and make an informed decision on referring to the full text for a deeper acquaintance with methodological guidelines and applied recommendations.

Keywords

spiritual and moral education, junior schoolchildren, moral components, pedagogical means, parental involvement.

References

1. Baranovskaya L.V. Formation of spiritual and moral orientations of junior schoolchildren // Primary School: Problems and Prospects, Values and Innovations. 2014. № 7. pp. 14-18.
2. Burdyakova L. S. Spiritual and moral upbringing of youth as a pedagogical phenomenon // Scientific works of the Moscow University for the Humanities. 2017. № 1. pp. 13-22.
3. Gavrilenko E.R. Spiritual and moral education of schoolchildren in a general education institution // Culture. Science. Integration. 2010. № 1 (9). pp. 84-85.
4. Danilyuk A.Ya. Spiritual and moral development of junior schoolchildren // Pedagogy. 2008. № 9. pp. 88-93.
5. Denisova P.Yu. Spiritual and moral education of youth // I.D. Putilin Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia bulletin. 2007. № 1 (9). pp. 22-23.
6. Dusenko M.E., Pikalova T.G. Spiritual and moral development of junior schoolchildren at the stage of primary general education in extracurricular activities // Social and Humanitarian Bulletin of the South of Russia. 2014. № 10 (53). pp. 20-22.
7. Kertanova V.V. Spiritual and moral education of students // Current Problems of Modern Society. 2016. № 4. pp. 130-131.
8. Novikov V.A. Spiritual and moral education of students // Issues of Juvenile Justice. 2010. № 6. pp. 15-16.
9. Sankin L.A., Viktorenkova S.V. Spiritual and moral education of students // Pedagogy. 2008. № 10. pp. 108-112.
10. Sterkhov A.A. Spiritual and moral education in an Orthodox gymnasium // Pedagogy. 2017. № 2. pp. 119-120.
11. Sycheva T.V. Spiritual and moral education of the individual in the educational space of the school // Culture. Science. Integration. 2010. № 1(9). pp. 104-105.
12. Umralieva S.S., Sitalieva G.A. Problems of spiritual and moral education of students in the work of a primary school teacher // Trends in the Development of Science and Education. 2018. № 41-1. pp. 61-63.
13. Shatokhina S.B. Spiritual and Moral Education of Primary School Children in Literary Reading Lessons // Modern High Technologies. 2006. № 8. pp. 104-105.
14. Shityakova N.P. Spiritual and Moral Education as a Priority Area of Contemporary Education // Institute for the Development of Education and Upbringing of the Younger Generation at Chelyabinsk State Pedagogical University Bulletin. Series 3: Development and Formation of the Schoolchild's Personality in the Educational Process. 2002. № 9. pp. 181-186.
15. Yanovskaya M.G. Education of the emotional and moral culture of junior schoolchildren // Primary School. 2015. № 6. pp. 12-18.

Вызовы новой системы высшего образования в России для вузов культуры и искусств

Екатерина Леонидовна Кудрина
Доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник культуры Российской Федерации, профессор кафедры Педагогической теории и практики социально-культурной деятельности, директор Научного центра Российской академии образования МГИК
Московский государственный институт культуры (МГИК)
Москва, Россия
kudrina_1955@mail.ru
ORCID 0000-0001-6980-3811

Поступила в редакцию 09.04.2026
Принята 25.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 378.014.3:008
DOI 10.25726/v8829-9165-9915-b
EDN ZQOBOL
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Рассматриваются последствия перехода российской высшей школы к национальной системе высшего образования (пилотный проект 2023/24–2029/30 учебных годов) для вузов культуры и искусств. На основе анализа нормативных правовых актов, официальной статистики приёмных кампаний и научной литературы выделены отличия творческого сегмента высшей школы: преобладание специалитета, непрерывная образовательная вертикаль «школа — училище — вуз», особый формат подготовки кадров высшей квалификации (ассистентура-стажировка) и приём, основанный на творческих испытаниях. Систематизированы пять групп вызовов: унификация уровней при сохранении длительного творческого специалитета; противоречие между логикой широкого базового ядра с поздним выбором специализации и ранней узкой специализацией в искусстве; переотнесение ассистентуры-стажировки к уровню специализированного высшего образования; согласование контрольных цифр приёма и творческих испытаний с новой архитектурой уровней; международное измерение признания квалификаций после выхода из Болонского процесса. Предложены направления адаптации: дифференцированные федеральные государственные образовательные стандарты для области искусств, нормативное закрепление творческой выпускной работы, координация Минкультуры России и Минобрнауки России. Показано, что универсальная архитектура новой системы, отвечая на реальные дефициты предшествующего этапа, входит в противоречие с институциональной логикой творческих вузов и требует дифференцированного нормативного регулирования.

Ключевые слова

высшее образование, вузы культуры и искусств, пилотный проект, базовое высшее образование, специализированное высшее образование, ассистентура-стажировка, специалитет, контрольные цифры приёма.

Введение

Выход Российской Федерации из Болонского процесса в 2022 г. и последовавший запуск национальной модели высшего образования изменили рамку, в которой работают все типы вузов. Для большинства университетов речь идёт о пересборке привычной двухуровневой схемы; для вузов культуры и искусств ситуация сложнее, поскольку этот сегмент высшей школы лишь частично был

встроен в болонскую логику и сохранял собственную институциональную традицию. Постановка вопроса о вызовах реформы именно для творческих вузов продиктована тем, что унифицирующие решения, разумные для массовых направлений подготовки, применительно к области искусств способны затронуть механизмы воспроизводства профессии.

Внедрение болонских инструментов в России на протяжении почти двух десятилетий оценивалось неоднозначно. Исследователи указывали на преимущественно формальный характер перехода к уровневой структуре и зачётным единицам, на неготовность значительной части вузов к содержательной перестройке учебного процесса (Куприянов, 2014), а также на разрыв между декларациями и практикой реализации болонских принципов (Корякин, 2017). Дискуссия о направлениях реформирования высшей школы велась задолго до 2022 г.: ставились вопросы о соотношении фундаментальности и прагматизма (Сенашенко, 2010), о рисках снижения качества и эрозии человеческого потенциала (Смолин, 2015), о неоднородности самого вузовского сектора и его «качественных провалах» (Руткевич, 2008).

Творческие вузы в этой дискуссии занимают особое место. Структура вузовской сети России исторически неоднородна по ведомственной принадлежности и миссиям (Кузьминов, 2013), а механизмы организационных изменений в вузах далеко не всегда сводятся к административному принуждению (Фрумин, 2012). Это означает, что эффект реформы для области искусств будет определяться не только содержанием нормативных актов, но и способностью самих организаций удерживать профессиональное ядро. Цель статьи — выявить и систематизировать вызовы новой системы высшего образования для вузов культуры и искусств и обозначить возможные направления адаптации.

Материалы и методы

Эмпирическую базу составили: нормативные правовые акты, определяющие архитектуру новой системы (Указ Президента РФ № 343, 2023; Постановление Правительства РФ № 1302, 2023) и действующее рамочное законодательство (Федеральный закон № 273-ФЗ, 2012); программный документ, фиксирующий специфику отрасли (Концепция…, 2008); официальные данные о приёмных кампаниях в подведомственные Минкультуры России организации (ТАСС, 2025). Применены методы документального анализа, сопоставления уровневых конфигураций до и после реформы, а также вторичного анализа статистики приёма. Интерпретация опирается на научную литературу о реформировании высшей школы и об образовании в сфере культуры и искусств. Ограничение работы состоит в том, что на момент исследования федеральные государственные образовательные стандарты для творческих направлений в новой системе ещё не утверждены, поэтому ряд выводов носит характер обоснованного прогноза.

Результаты и обсуждение

Пилотный проект, направленный на изменение уровней профессионального образования, установил два уровня высшего образования – базовое высшее образование (срок освоения от четырёх до шести лет) и специализированное высшее образование (программы магистратуры со сроком от одного года до трёх лет, а также программы ординатуры и ассистентуры-стажировки), и выделил аспирантуру в отдельный уровень профессионального образования (Указ Президента РФ № 343, 2023). Правила реализации, перечень специальностей и направлений подготовки, а также критерии эффективности образовательного процесса утверждены отдельным актом Правительства (Постановление Правительства РФ № 1302, 2023). Первоначально проект охватил шесть вузов — Балтийский федеральный университет имени И. Канта, Московский авиационный институт, Московский педагогический государственный университет, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Санкт-Петербургский горный университет и Томский государственный университет; впоследствии срок проекта продлён до 2030 г., а круг участников расширяется.

Содержательно новая модель смещает акцент к практико-ориентированности и индивидуализации траекторий, что согласуется с давними предложениями о «четвёртом поколении» образовательных стандартов и гибких учебных планах (Гребнев, 2011). Одновременно сохраняется

нерешённый вопрос о сопряжении образовательных и профессиональных квалификаций — то, что в литературе описано как «сопряжение с напряжением» (Караваева, 2017). Для области искусств этот вопрос обостряется, поскольку профессиональная квалификация здесь удостоверяется не столько перечнем компетенций, сколько публично подтверждённым уровнем исполнительского или творческого мастерства. Соотнесение прежней и новой уровневых конфигураций представлено в таблице 1, хронология и нормативная база – в таблице 2.

Таблица 1. Соотнесение уровней высшего образования до и в рамках пилотного проекта

Параметр	Действующая (смешанная) модель	Новая система (пилотный проект)
Первый уровень	Бакалавриат (4 года) и специалитет (5–6 лет)	Базовое высшее образование (4-6 лет)
Второй уровень	Магистратура (2 года)	Специализированное высшее образование: магистратура (1-3 года), ординатура
Творческий формат подготовки кадров высшей квалификации	Ассистентура-стажировка (как послевузовская подготовка)	Ассистентура-стажировка (в составе специализированного высшего образования)
Научная подготовка	Аспирантура (как уровень)	Аспирантура (отдельный уровень профессионального образования)

Источник: составлено по Указу Президента РФ № 343 (2023) и Федеральному закону № 273-ФЗ (2012).

Таблица 2. Хронология и нормативная база реформы

Период / акт	Содержание
2022 г.	Решение о выходе России из Болонского процесса; постановка задачи разработки национальной модели
Указ № 343 от 12.05.2023	Установление уровней (базовое и специализированное высшее образование; аспирантура); запуск пилотного проекта
Постановление № 1302 от 09.08.2023	Правила реализации, перечень специальностей и направлений, критерии эффективности
2023/24 уч. г.	Старт обучения по новым программам в шести пилотных вузах
2024 г.	Заявления о выводе понятия «бакалавриат» из национальной системы
Указ № 27 от 22.01.2026	Продление пилотного проекта до 2029/30 уч. г.; расширение круга участников (присоединение ещё 11 вузов в 2026 г.)
2027/28 уч. г.	Ожидаемый массовый переход всех вузов независимо от ведомственной принадлежности

Источник: составлено по Указу Президента РФ № 343 (2023) и Постановлению Правительства РФ № 1302 (2023).

Творческое образование выстроено как непрерывная вертикаль: профильная подготовка начинается в детской школе искусств, продолжается в училище (колледже) и завершается в вузе, что зафиксировано в программном документе отрасли (Концепция…, 2008). Эта последовательность предполагает раннюю и узкую специализацию, индивидуальную работу с педагогом-мастером и накопление исполнительского опыта задолго до поступления в вуз. Классическим уровнем высшего образования здесь остаётся специалитет, а итоговая аттестация по ряду специальностей проводится в форме публичного творческого показа – сольного концерта, спектакля, выставки или фильма, а не защиты диссертационного по характеру текста.

Принадлежность большинства творческих вузов к ведению Минкультуры России формирует обособленный контур регулирования: приём, контрольные цифры, аттестационные форматы учитывают отраслевую специфику. Конкурс на бюджетные места в области искусств проводится отдельно от общего

конкурса; в 2023/24 учебном году по программам в области искусств распределялось 10 614 мест. Творческие вузы исключены из общероссийского мониторинга качества приёма, поскольку решающую роль играют не баллы единого государственного экзамена, а результаты творческих испытаний. Тем самым отрасль выработала собственные критерии отбора и оценки, лишь частично совместимые с универсальной уровневой архитектурой.

Профильная рефлексия реформы в самих творческих вузах фиксирует двойственность: новая модель открывает возможности усиления практической подготовки, но несёт и угрозы для устоявшихся форматов профессионального воспроизводства (Стрельцова, Юдина, 2024). Эта двойственность задаёт логику дальнейшего анализа – от структурных вопросов к вопросам приёма и международного признания.

Базовое высшее образование со сроком до шести лет формально способно вместить программы, ранее реализовывавшиеся как специалитет. Однако в области искусств специалитет — не «удлинённый бакалавриат», а целостная модель подготовки, где квалификация неотделима от длительного индивидуального освоения мастерства. Перевод таких программ в единый уровень требует, чтобы федеральные государственные образовательные стандарты допускали вариативность сроков и сохраняли специализацию с первого года. В противном случае унификация рискует воспроизвести проблему формального переноса, уже описанную для болонского этапа, но теперь в обратном направлении.

Логика новой модели тяготеет к формированию широкого базового ядра с последующим выбором профиля. Для массовых направлений это снижает риск раннего ошибочного выбора; для искусства принцип противоположен: отбор ведётся под конкретную творческую специальность через профессиональные испытания, а специализация задаётся с самого начала обучения. Совмещение требований к фундаментальности и прикладной гибкости в принципе достижимо, но в творческих программах «универсальный» первый год способен разрушить преемственность «школа – училище – вуз» (Концепция…, 2008) и снизить уровень исполнительской подготовки.

В новой архитектуре ассистентура-стажировка отнесена к уровню специализированного высшего образования наряду с магистратурой и ординатурой, тогда как аспирантура выделена в самостоятельный уровень (Указ Президента РФ № 343, 2023). Прежде ассистентура-стажировка воспринималась как формат подготовки кадров высшей квалификации, близкий по статусу к послевузовскому. Изменение уровневой привязки ставит вопросы о правах выпускников, о соотношении творческой выпускной работы с требованиями специализированного уровня и о возможности перехода к научной аспирантуре. Поскольку профессиональная квалификация в искусстве удостоверяется мастерством, а не компетентностным перечнем, здесь вновь проявляется «сопряжение с напряжением» между образовательными и профессиональными квалификациями.

Приёмная кампания 2025 г. в подведомственные Минкультуры России организации показала устойчивый спрос: подано свыше 85 тыс. заявлений, в том числе 77 506 – на программы бакалавриата и специалитета (рост в 1,2 раза к предыдущему году), при более чем 9,3 тыс. бюджетных мест (ТАСС, 2025). Конкурс на ряде специальностей кратно превышает средние значения по системе. Эти показатели (табл. 3) означают, что любые изменения номенклатуры уровней и правил приёма затрагивают высококонкурентный сегмент, где отбор завязан на творческие испытания. Согласование контрольных цифр приёма с новой уровневой сеткой и сохранение раздельного конкурса в области искусств – практический вызов, прямо влияющий на доступность профессии.

Таблица 3. Отдельные показатели приёмной кампании 2025 г. в вузы, подведомственные Минкультуры России

Показатель	Значение
Подано заявлений, всего	более 85 000
На программы бакалавриата и специалитета	77 506 (рост в 1,2 раза)
Бюджетные места	более 9 300
Конкурс: актёрское искусство, чел. на место	48,5

Конкурс: режиссура кино и телевидения	37
Конкурс: кинооператорство	23
Конкурс: драматургия	10,6

Источник: данные о приёмной кампании 2025 г. (ТАСС, 2025).

Выход из Болонского процесса ослабляет инструменты академической мобильности, выстраивавшиеся в предшествующий период (Артамонова, 2012), и ставит вопрос о сопоставимости квалификаций, ради которой заимствовались методологические принципы европейского образования (Караваева, 2013). Для области искусств эффект двойствен: с одной стороны, исполнительские дипломы исторически признавались по фактическому уровню мастерства, подтверждаемому на конкурсах и прослушиваниях, а не через формальные соответствия; с другой — формализация уровней без учёта этой специфики способна затруднить международное взаимодействие творческих школ. Это согласуется с трактовкой болонской интеграции как пространства развития, одновременно несущего риски внешней унификации (Муравьева., 2019), и требует от вузов искусств самостоятельной репутационной политики в международной среде (Кларк, 2011).

Первое направление – дифференциация федеральных государственных образовательных стандартов: для области искусств необходимы стандарты, допускающие длительные сроки базового высшего образования, раннюю специализацию и итоговую аттестацию в форме творческой работы. Унифицирующие требования качества и аккредитации, оправданные для массовых направлений (Мотова, 2017), в творческом сегменте должны применяться с учётом специфики оценивания мастерства, иначе процедуры аккредитации рискуют измерять не то, что определяет профессию (Наводнов, 2015).

Второе направление – нормативное закрепление статуса ассистентуры-стажировки и творческой выпускной работы внутри специализированного высшего образования, с ясными правами выпускников и связью с аспирантурой. Третье – координация Минкультуры России и Минобрнауки России при формировании контрольных цифр приёма, сохранении раздельного конкурса в области искусств и сопряжении творческих испытаний с новой архитектурой уровней. Поддержка ведущих творческих вузов через программы развития (включая участие в профильном треке «Приоритет-2030») создаёт ресурсную базу для такой адаптации.

Реализация этих направлений зависит от управленческой связки финансирования и содержания образования, на значимость которой для устойчивости системы указывают исследователи образовательной политики (Клячко, 2018). Наконец, при перенастройке уровней нельзя упускать сопряжение подготовки с рынком труда в сфере культуры (Широкалова, 2023): спрос на исполнителей, режиссёров, художников и педагогов формируется отраслью, а не абстрактными «универсальными компетенциями».

Заключение

Новая система высшего образования адресует реальные дефициты предшествующего этапа — формальность уровневого перехода и слабую связь с практикой. Однако её универсальная архитектура входит в противоречие с институциональной логикой вузов культуры и искусств: длительным творческим специалитетом, ранней специализацией, непрерывной вертикалью подготовки, особым форматом ассистентуры-стажировки и приёмом на основе творческих испытаний. Ключевые вызовы сводятся к риску формального переноса программ в единый уровень, к смещению статуса ассистентуры-стажировки, к согласованию приёма и контрольных цифр, а также к международному признанию квалификаций после выхода из Болонского процесса.

Снижение этих рисков возможно при дифференцированном нормативном регулировании творческого сегмента, нормативном закреплении творческой выпускной работы и межведомственной координации. До утверждения отраслевых стандартов в новой системе оценки сохраняют прогностический характер; их верификация – задача дальнейших исследований по мере накопления данных о приёме и выпуске в творческих вузах в условиях расширения пилотного проекта.

Список литературы

1. Артамонова Ю.Д., Демчук А.Л. Развитие академической мобильности в вузах России и ФГОС // Высшее образование в России. 2012. № 12. С. 86-95
2. Гребнев Л.С. Болонский процесс и «Четвёртое поколение» образовательных стандартов // Высшее образование в России. 2011. № 11. С. 29-41
3. Караваева Е.В. Квалификации высшего образования и профессиональные квалификации: «Сопряжение с напряжением» // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 5-12.
4. Караваева Е.В., Телешова И.Г., Ульянова М.Е., Эченикэ В.Х. Возможность использования методологических принципов европейского образования в российских университетах // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 3-13.
5. Кларк Б.Р. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе. Пер. с англ. А. Смирнова. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. 360 с.
6. Клячко Т.Л., Синельников-Мурылев С.Г. Стратегия для России: образование. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2018. 118 с.
7. Концепция развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008-2015 годы: утв. распоряжением Правительства РФ от 25 августа 2008 г. № 1244-р // garant.ru. 2008.
8. Корякин К.В., Макаренкова Е.М. Проблемы реализации Болонского процесса в контексте российской системы высшего образования // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2017. Т. 12. № 6. С. 167-173.
9. Кузьминов Я.И., Семёнов Д.С., Фрумин И.Д. Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 8-69.
10. Куприянов Р.В., Виленский А.А., Куприянова Н.Е. Болонский процесс в России: специфика и сложности реализации // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 20. С. 412-416.
11. Мотова Г.Н. Эволюция системы аккредитации в сфере высшего образования России // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 13-25.
12. Муравьева А.А., Аксёнова Н.М., Ватолкина Н.Ш. Болонский процесс: пространство развития или неолиберальный проект? // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23. № 3. С. 119-129.
13. Наводнов В.Г., Мотова Г.Н. Практика аккредитации в системе высшего образования России // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 12-20.
14. О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования: Указ Президента РФ от 12 мая 2023 г. № 343 (с изм. от 22 января 2026 г. № 27) // publication.pravo.gov.ru. 2023.
15. О реализации пилотного проекта, направленного на изменение уровней профессионального образования: Постановление Правительства РФ от 9 августа 2023 г. № 1302 // publication.pravo.gov.ru. 2023.
16. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // garant.ru. 2012.
17. Руткевич А.М. Сомнительные блага российского образования (inferior goods) // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 111-128.
18. Сенашенко В.С., Ткач Г.Ф. О тенденциях реформирования российской высшей школы // Высшее образование в России. 2010. № 10. С. 29-42.
19. Смолин О.Н. Высшее образование: борьба за качество или покушение на человеческий потенциал? (статья первая) // Социологические исследования. 2015. № 6. С. 91-101.
20. Стрельцова Е.Ю., Юдина А.И. Реформа высшего образования: возможности и угрозы // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 1 (117). С. 119-124.
21. Любимова: абитуриенты подали более 85 тыс. заявлений в творческие вузы // ТАСС. 13 августа 2025 г.

22. Фрумин И.Д., Добрякова М. С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлечённости // Вопросы образования. 2012. № 2. С. 159-191.
23. Широкалова Г.С., Пронина Е.И. Образование и рынок труда // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2023. № 4 (72). С. 301-309.

Challenges of the new higher education system in Russia for universities of culture and arts

Ekaterina L. Kudrina
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Worker of Culture of the Russian Federation, Professor of the Department of Pedagogical Theory and Practice of Socio-Cultural Activities, Director of the Scientific Center of the Russian Academy of Education MGIK
Moscow State Institute of Culture (MSIC)
Moscow, Russia
kudrina_1955@mail.ru
ORCID 0000-0001-6980-3811

Received 09.04.2026
Accepted 25.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 378.014.3:008
DOI 10.25726/v8829-9165-9915-b
EDN ZQOBOL
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 consequences of the Russian higher school transition to the national higher education system (the pilot project of the 2023/24–2029/30 academic years) for universities of culture and arts. Based on the analysis of normative legal acts, official admission statistics and scholarly literature, the distinctive features of the creative segment are identified: the prevalence of the specialist programme, the continuous educational vertical «school – college – university», a specific format of training highly qualified personnel (assistantship-traineeship), and admission grounded in creative entrance tests. Five groups of challenges are systematised: the unification of levels while preserving the long creative specialist programme; the contradiction between the logic of a broad basic core with late specialisation and early narrow specialisation in the arts; the reassignment of assistantship-traineeship to the level of specialised higher education; the alignment of admission target figures and creative tests with the new architecture of levels; and the international dimension of qualification recognition after the withdrawal from the Bologna process. Directions of adaptation are proposed: differentiated federal state educational standards for the arts, legal consolidation of the creative final work, and coordination between the Ministry of Culture and the Ministry of Science and Higher Education of Russia.

Keywords

higher education, universities of culture and arts, pilot project, basic higher education, specialised higher education, assistantship-traineeship, specialist programme, admission target figures.

References

1. Artamonova Yu.D., Demchuk A.L. Development of academic mobility in Russian universities and the Federal State Educational Standards // Higher Education in Russia. 2012. № 12. pp. 86-95.

2. Grebnev L.S. The Bologna process and the «fourth generation» of educational standards // Higher Education in Russia. 2011. № 11. pp. 29-41.
3. Karavaeva E.V. Higher education qualifications and professional qualifications: «alignment with tension» // Higher Education in Russia. 2017. № 12. pp. 5-12.
4. Karavaeva E.V., Teleshova I.G., Ulyanova M.E., Echenike V.Kh. The possibility of applying the methodological principles of European education in Russian universities // Higher Education in Russia. 2013. № 1. pp. 3-13.
5. Clark B.R. The higher education system: academic organization in cross-national perspective. Transl. from English by A. Smirnov. Moscow: HSE Publishing House, 2011. 360 p.
6. Klyachko T.L., Sinelnikov-Murylev S.G. A strategy for Russia: education. Moscow: Delo Publishing House, RANEPA, 2018. 118 p.
7. Concept of the development of education in the sphere of culture and art in the Russian Federation for 2008–2015: approved by Decree of the Government of the Russian Federation of August 25, 2008 № 1244-r // garant.ru. 2008.
8. Koryakin K.V., Makarenkova E.M. Problems of implementing the Bologna process in the context of the Russian system of higher education // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2017. Vol. 12. № 6. pp. 167-173. (In Russ.)
9. Kuzminov Ya.I., Semenov D.S., Frumin I.D. The structure of the university network: from the Soviet to the Russian «master plan» // Educational Studies. 2013. № 4. pp. 8-69.
10. Kupriyanov R.V., Vilensky A.A., Kupriyanova N.E. The Bologna process in Russia: specifics and difficulties of implementation // Kazan Technological University Bulletin. 2014. Vol. 17. № 20. pp. 412-416.
11. Motova G.N. The evolution of the accreditation system in Russian higher education // Higher Education in Russia. 2017. № 10. pp. 13-25.
12. Muravyeva A.A., Aksenova N.M., Vatolkina N.Sh. The Bologna process: a space for development or a neoliberal project? // University Management: Practice and Analysis. 2019. Vol. 23. № 3. pp. 119-129.
13. Navodnov V.G., Motova G.N. Accreditation practice in the system of higher education in Russia // Higher Education in Russia. 2015. № 5. pp. 12-20.
14. On certain issues of improving the system of higher education: Decree of the President of the Russian Federation of May 12, 2023 № 343 (as amended on January 22, 2026 № 27) // publication.pravo.gov.ru. 2023.
15. On the implementation of a pilot project aimed at changing the levels of professional education: Resolution of the Government of the Russian Federation of August 9, 2023 № 1302 // publication.pravo.gov.ru. 2023.
16. On education in the Russian Federation: Federal Law of December 29, 2012 № 273-FZ // garant.ru. 2012.
17. Rutkevich A.M. Dubious benefits of Russian education (inferior goods) // Educational Studies. 2008. № 4. pp. 111-128.
18. Senashenko V.S., Tkach G.F. On the trends in reforming Russian higher education // Higher Education in Russia. 2010. № 10. pp. 29-42.
19. Smolin O.N. Higher education: a struggle for quality or an attack on human potential? (article one) // Sociological Studies. 2015. № 6. pp. 91-101.
20. Streltsova E.Yu., Yudina A.I. Higher education reform: opportunities and threats // Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts. 2024. № 1 (117). pp. 119-124.
21. Lyubimova: applicants have submitted more than 85 thousand applications to arts universities // TASS. August 13, 2025.
22. Frumin I.D., Dobryakova M.S. What makes Russian universities change: a contract of non-involvement // Educational Studies. 2013. № 2. pp. 159-191.
23. Shirokalova G.S., Pronina E.I. Education and the labour market // Lobachevsky University of Nizhni Novgorod Bulletin. Series: Social Sciences. 2023. № 4 (72). pp. 301-309.

Аналитические процедуры обоснования Концепции (цифровой Концепции) развития профессионального образования в сфере АПК

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 05.04.2026
Принята 19.05.2026
Опубликована 30.06.2026

УДК 377:004.9
DOI 10.25726/j1343-6236-9664-v
EDN NBCPEH
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Сфера агропромышленного комплекса (далее – АПК) относится к важнейшей отрасли экономики. Для ее развития, совершенствования, технического и информационного улучшения необходима комплексная модернизация всех существенных аспектов, которая должна начаться с процесса подготовки кадров, занятых в данной отрасли. Для того, чтобы сельское хозяйство нашей страны вышло на новый, перспективный уровень развития, в первую очередь следует внедрить прогрессивную систему подготовки специалистов в сфере АПК. В этой связи, основные разработки, как представляется, должны проводиться в направлении создания и внедрения Концепции (цифровой Концепции) развития профессионального образования, важность и необходимость которой доказана автором на основании анализа ситуации, сложившейся в сфере АПК. Целесообразно уделить особенное внимание аналитическому обоснованию данной Концепции. В статье представлены аналитические процедуры, обосновывающие количественные параметры трёх структурных блоков предлагаемой цифровой Концепции: организационно-целевого блока, блока «Цифровая образовательная среда» и блока «Цифровая сфера функционирования АПК». Для обоснования применены метод экспертных оценок и корреляционно-регрессионный анализ, а также расчёт совокупных показателей на основе темпов роста. Полученные цифровые коды могут стать основой соответствующего цифрового ресурса при практической реализации Концепции.

Ключевые слова

агропромышленный комплекс, профессиональное образование, концепция, уровни развития, цифровое образование.

Введение

Предложенная в качестве основного элемента научной новизны цифровая Комплексная концепция совершенствования профессионального образования в сфере АПК требует экономико-математического обоснования, необходимого для определения количественных параметров цифровых структурных блоков предлагаемой Концепции (Максимова, 2021; Леонова, 2022; Ронжина, 2019;

Образцов, 2023; Лобашев, 2023; Тарханова, 2021; Муратова, 2019). В этой связи, автором предложена следующая аналитическая методика исследования (рис. 1).



Рисунок 1. Методы исследования для обоснования количественного значения цифровых блоков предлагаемой цифровой Концепции

Источник: разработка автора.

Материалы и методы исследования

Рассмотрим применение данной методики на практики с уточнением ее алгоритмов и структурных элементов (Методика непрерывного профессионального развития, 2023; Методика профессионального обучения, 2023; Москвин, 2023).

Первый структурный цифровой блок – расчет количественных параметров и критериев для цифровизации организационно-целевого блока предлагаемой цифровой Комплексной Концепции совершенствования профессионального образования в сфере АПК в условиях создания единого цифрового образовательно-интеграционного пространства.

Считаем, что первый, организационно-целевой блок предлагаемой Концепции должен быть экономически обоснован. Цифры и итоговые результаты, полученные в процессе такого обоснования, составят цифровой код данной Концепции, что позволит адаптировать ее применение при внедрении в соответствующем цифровом ресурсе.

Для цифрового обоснования первого цифрового блока Концепции, автор работы предлагает следующий алгоритм:

1. Количественное обоснование необходимо даже для такого элемента как организационно-целевой блок. Для целей цифрового обоснования значений этого блока, автор работы предлагает использовать метод экспертных оценок и метод корреляционно-регрессионного анализа.

2. Метод экспертных оценок, дополненный количественной обработкой результатов опроса, позволяет оценить количественно ключевые элементы организационно-целевого блока. Таковыми элементами, по мнению автора, должны являться:

- определения и дефиниции (элемент 1);
- целевые установки (элемент 2);
- приоритетные задачи (элемент 3);
- интегрированные принципы (элемент 4);
- интегрированные этапы (элемент 5).

3. В дальнейшем, после определения соответствующих количественных расчетов на основе метода экспертных оценок, автор работы считает целесообразным разработать модель корреляционно-регрессионного анализа, которая позволит измерить количественную взаимосвязь между элементами организационно-целевого блока. Для расчета (и по дальнейшим этапам), предлагаем использовать регионы ЦФО.

Практическая направленность и целевая значимость количественного обоснования первого цифрового блока заключается в том, чтобы математически обосновать его научно-экономическую необходимость, и определить цифровые значения, которые будут заложены в основу Концепции в рамках ее внедрения в соответствующий цифровой ресурс (интегрированный ресурс, созданный взаимными силами и средствами Министерства образования и науки и Министерства сельского хозяйства).

Далее приступим к более обстоятельному уточнению расчетов для математического обоснования организационно-целевого блока предлагаемой цифровой Концепции.

Первый этап – применение метода экспертных оценок. Для его реализации автор работы:

- привлек 20 экспертов, 10 из которых работают в Министерстве образования и науки, 10 – являются специалистами Министерства сельского хозяйства – на федеральном уровне;
- каждый из экспертов связан с различными управленческими и цифровыми функциями, что позволило определить мнения специалистов в отношении ключевых предложений автора работы;
- опрос проведен по электронной почте, все эксперты пожелали остаться анонимными.

В рамках проведения опроса экспертам предложено оценить по пятибалльной системе значимость элементов предлагаемой автором работы цифровой Концепции. Эксперты были ознакомлены со структурой Концепции. По результатам опроса предлагалось внести следующие количественные оценки:

1. 5 – высокий уровень необходимости и значимости элемента;
2. 4 – достаточно существенная необходимость;
3. 3 – средний уровень необходимости определенного элемента;
4. 2 – низкий уровень целесообразности и актуальности элемента;
5. 1 – отсутствие необходимости в структурном элементе.

При этом подчеркнем, что все эксперты были ознакомлены с авторской идеей, и изучили структурные элементы предлагаемой цифровой Концепции, их структурное назначение и содержание.

Результаты и обсуждение

Результаты опроса эксперта и количественная обработка результатов представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты опроса экспертов на предмет актуальности структурных элементов первого блока предлагаемой цифровой Концепции

Эксперт, номер по порядку	Элемент 1	Элемент 2	Элемент 3	Элемент 4	Элемент 5
Эксперт 1	5	3	4	3	4

Эксперт 2	4	3	4	3	4
Эксперт 3	4	3	4	3	4
Эксперт 4	3	3	4	3	4
Эксперт 5	4	3	4	3	4
Эксперт 6	4	3	4	3	4
Эксперт 7	4	4	5	3	4
Эксперт 8	4	4	5	3	4
Эксперт 9	4	4	5	3	4
Эксперт 10	4	4	5	3	4
Эксперт 11	4	4	5	3	4
Эксперт 12	5	4	5	2	4
Эксперт 13	5	4	5	2	4
Эксперт 14	5	4	5	4	4
Эксперт 15	5	5	5	4	4
Эксперт 16	5	5	5	4	4
Эксперт 17	5	5	5	4	4
Эксперт 18	5	5	5	4	4
Эксперт 19	5	5	5	4	4
Эксперт 20	5	5	5	4	4
Итого	89	80	94	65	80
Структура Итог/количество	4,45	4	4,7	3,25	4

Источник: разработка автора.

Как можно увидеть из таблицы, в целом эксперты считают актуальными и необходимыми каждый элемент предлагаемой цифровой Концепции. Мнение экспертов, являющихся специалистами в сфере управления профессиональным образованием в АПК крайне важно, поскольку оно позволяет оценить значимость Концепции и возможность ее дальнейшего внедрения на базе технологических и цифровых возможностей соответствующих органов власти.

Структурное значение элементов организационно-целевого блока цифровой Концепции, определенное как результат количественных ответов мнений экспертов, представлены на рисунке 2.

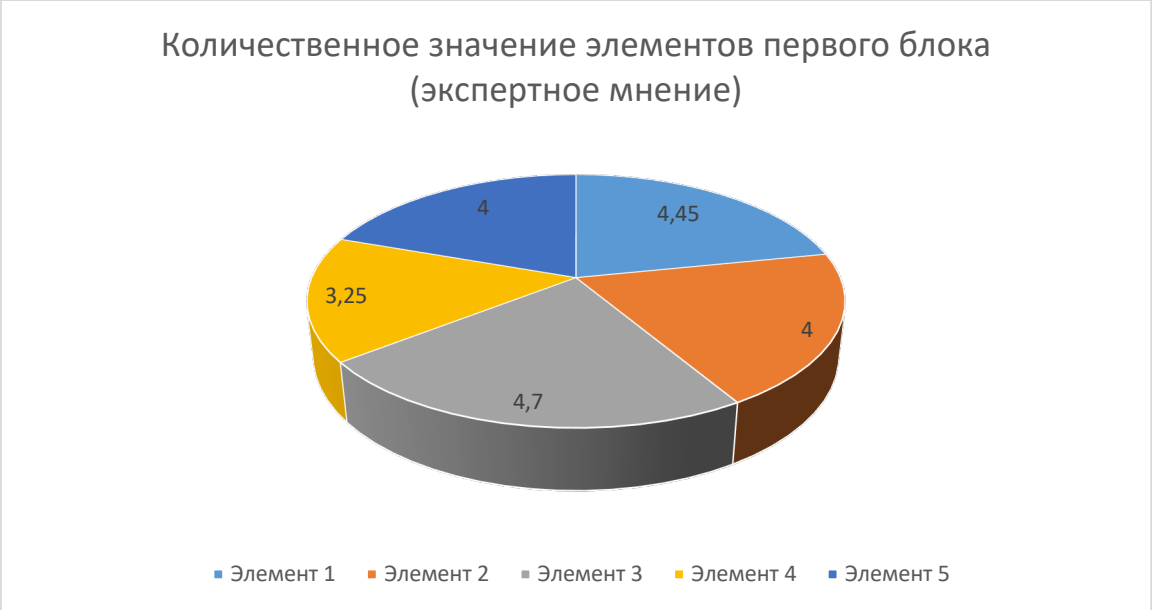


Рисунок 2. Количественное значение элементов организационно-целевого блока предлагаемой цифровой Концепции

Источник: разработка автора.

Уточним, что в среднем, количественное значение элементов первого блока Концепции может быть оценено в пределах среднего уровня эффективности при условии применения пятибалльной шкалы оценивания.

Результаты экспертной оценки, таким образом, позволяют не только определить предварительные, математические значения элементов первого структурного блока предлагаемой Концепции. Эти основаны на мнении экспертов, являющихся специалистами в сфере управления профессиональным образованием. Мнение таких специалистов крайне важно, поскольку позволяет судить о том, что они ознакомлены с предлагаемой Концепцией и готовы рассматривать предложения автора более обстоятельно и предметно.

Далее приступим к второму этапу определения показателей организационно-целевого блока, который, по мнению автора работы, должен включать применения методов корреляционно-регрессионного анализа. Предлагаем Расчетную модель 1. Уточним ее суть, содержание, практическое и целевое назначение.

Расчетная модель 1 – корреляционно-регрессионный анализ для математического обоснования элементов первого Организационно-целевого блока предлагаемой Концепции.

Содержание и суть модели.

Предлагаемая цифровая Концепция должна иметь цифровую интерпретацию. В этой связи, недостаточно результатов опроса экспертов для количественного выражения структурных элементов Концепции. Применение методов корреляционно-регрессионного анализа позволит разработать математическую модель, итоговые результаты которой будут являться количественным цифровым обоснованием для первого структурного блока и его цифровых элементов.

Суть модели состоит в следующем:

I. Каждый из элементов Организационно-целевого блока рассматривается как влияющий фактор. Этим факторам присвоено значение X. Соответственно:
   1. определения и дефиниции (X1);
   2. целевые установки (X2);
   3. приоритетные задачи (X 3);
   4. интегрированные принципы (элемент X4);
   5. интегрированные этапы (элемент X5).

II. Поскольку условные предварительные значения этих факторов определены в рамках опроса, эти значения будим считать количественными значениями соответствующих факторов, используемых для математических расчетов.

III. В качестве фактора У взято условное значение – порядковый номер региона с учетом его последовательности.

IV. Итогом расчетов должны стать количественные значения каждого элемента с учетом их влияния на количественный результат.

V. При наполнении количественных результатов, автор модели посчитал, что самые высокие показатели (точно соответствующие опросу), будут наблюдаться в Центральном Федеральном округе, и снижаться в остальных регионах по степени их удаленности от центра.

Количественные результаты расчетов представлены в Приложении 3.

Интерпретация результатов расчетных процедур по модели 1:

a. Результаты расчетов позволили определить степень значимости каждого элемента предлагаемой цифровой Концепции для регионов. При этом, наибольшая значимость элементов прослеживается для Центрального Федерального округа. В отдельных округах коэффициенты получились с отрицательным значением, что позволяет судить о том, что эти регионы могут быть охвачены цифровыми возможностями предлагаемой Концепции в более поздний временной период.

b. Наиболее существенная взаимосвязь элементов прослеживается по первым трем субъектам, что позволяет сделать вывод о том, что цифровые возможности предлагаемой Концепции в первую очередь должны быть реализованы именно в этих трех регионах.

с. На рисунке 3 представлены полученные коэффициенты корреляции. Итоговое суммарное значение коэффициентов составляет цифровой код первого Организационно-экономического элемента предлагаемой цифровой Концепции.

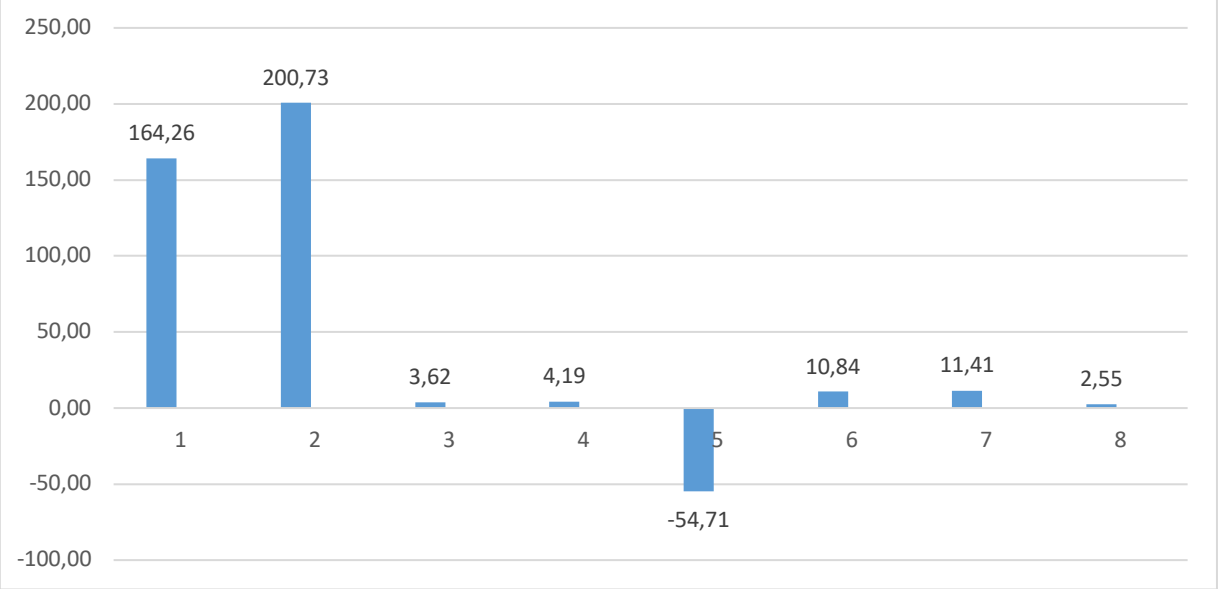


Рисунок 3. Значение коэффициентов корреляции по модели 1
Источник: разработка автора.

Как видно из рисунка, самое высокое значение коэффициентов корреляции наблюдается по первому, второму, третьему и четвертому регионам, а также по 6, 7,8. Исходя из этого, предполагаем, что в первую очередь реализация и внедрение концепции должны проходить именно в данных регионах исследования.

На основании модели представим также цифровые значения предлагаемой цифровой Концепции в рамках реализации ее первого структурного блока (табл. 2).

Таблица 2. Итоговые цифровые коды первого структурного элемента предлагаемой цифровой Концепции

Регион/ значение фактора	X1	X2	X3	X4	X5	ИТОГО
Центральный Федеральный округ	62,57	0,00	325,80	87,01	23,22	498,61
Северо-Западный Федеральный округ	6,06	0,00	144,91	344,13	23,22	518,33
Южный Федеральный округ	1,57	202,27	39,99	375,75	23,22	642,81
Северо-Кавказский Федеральный округ	0,68	196,00	502,25	40,96	23,22	763,11
Приволожский Федеральный округ	0,43	0,00	883,43	339,74	23,22	1246,82
Уральский Федеральный округ	14,25	256,00	3,75	1,20	23,22	298,42
Сибирский Федеральный округ	-0,56	10,24	5,44	0,72	23,22	39,07
Дальневосточный Федеральный округ	-9,00	0,00	0,00	0,46	23,22	14,69

ИТОГО	76,00	664,51	1905,57	1189,9	185,7	4021,85

Источник: разработка автора

Полученные таким образом цифровые значения представляют собой не что иное, как цифровые коды, которые могут стать основой алгоритма для составления цифрового ресурса, включающего структурные блоки предлагаемой цифровой Концепции.

Следовательно, по результатам применения метода экспертных оценок, а также метода корреляционно-регрессионного анализа, структурные компоненты первого Экономико-целевого блока предлагаемой цифровой Концепции выражены математически. Определены цифровые коды, которые могут стать основой соответствующего цифрового ресурса при практической реализации предлагаемой цифровой Концепции.

Второй блок методики, направленной на экономическое обоснование Концепции и определение ее цифровых параметров – расчет индивидуальных и совокупных показателей, отражающих уровень развития профессионального образования в сфере АПК.

Сущность этого структурного блока, как представляется, может быть выражена в виде следующего последовательного алгоритма:

1. Важными показателями, отражающими уровень развития образования, являются количественные индикаторы (Сергеев, 2023; Профессиональное образование: методология, технологии, практика, 2018; Профессиональное образование: методология, технология, практика, 2022). Однако, обычный расчет, а также интерпретация результатов не представляют существенного интереса; они не могут стать основой математического выражения предлагаемой цифровой Концепции.
2. В этой связи, автор работы предлагает следующие расчетный алгоритм для обоснования второго цифрового блока «Цифровая образовательная среда»:
   - расчет абсолютных показателей в сфере аграрного образования за 10 лет;
   - расчет темпов роста абсолютных показателей;
   - определение усредненного темпа роста (за 5 лет);
   - определение совокупного показателя на базе усредненного темпа роста.
3. Совокупный интегральный показатель, его значение по регионам будет являться основанием для математического и цифрового выражения второго структурного блока предлагаемой цифровой Концепции.

Полученные совокупные показатели представим на рисунке 4. Уточним, что на рисунке представлены совокупные показатели, найденные на основании усредненных темпов роста (за 10 лет), которые определены исключительно для того, чтобы сформировать цифровые коды для наполнения цифрового блока «Цифровая образовательная среда».

Результаты расчетов позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Второй блок предлагаемой цифровой Концепции включает показатели, отражающие уровень, динамику и структуру аграрного образования. Эти показатели целесообразно определять на основании темпов роста соответствующих абсолютных индикаторов (за 10 лет), а также посредством определения корня из усредненного темпа роста.
2. Количественные данные, а также сформированные и предлагаемые таблицы могут стать цифровым наполнением ресурса, связанного с внедрением предлагаемой Концепции.

Дополнительно, перед уточнением цифровых элементов второго структурного блока Концепции, обратим внимание на такой элемент, как методическое обеспечение, который ранее был определен в качестве важнейших элементов второго структурного блока предлагаемой Концепции.

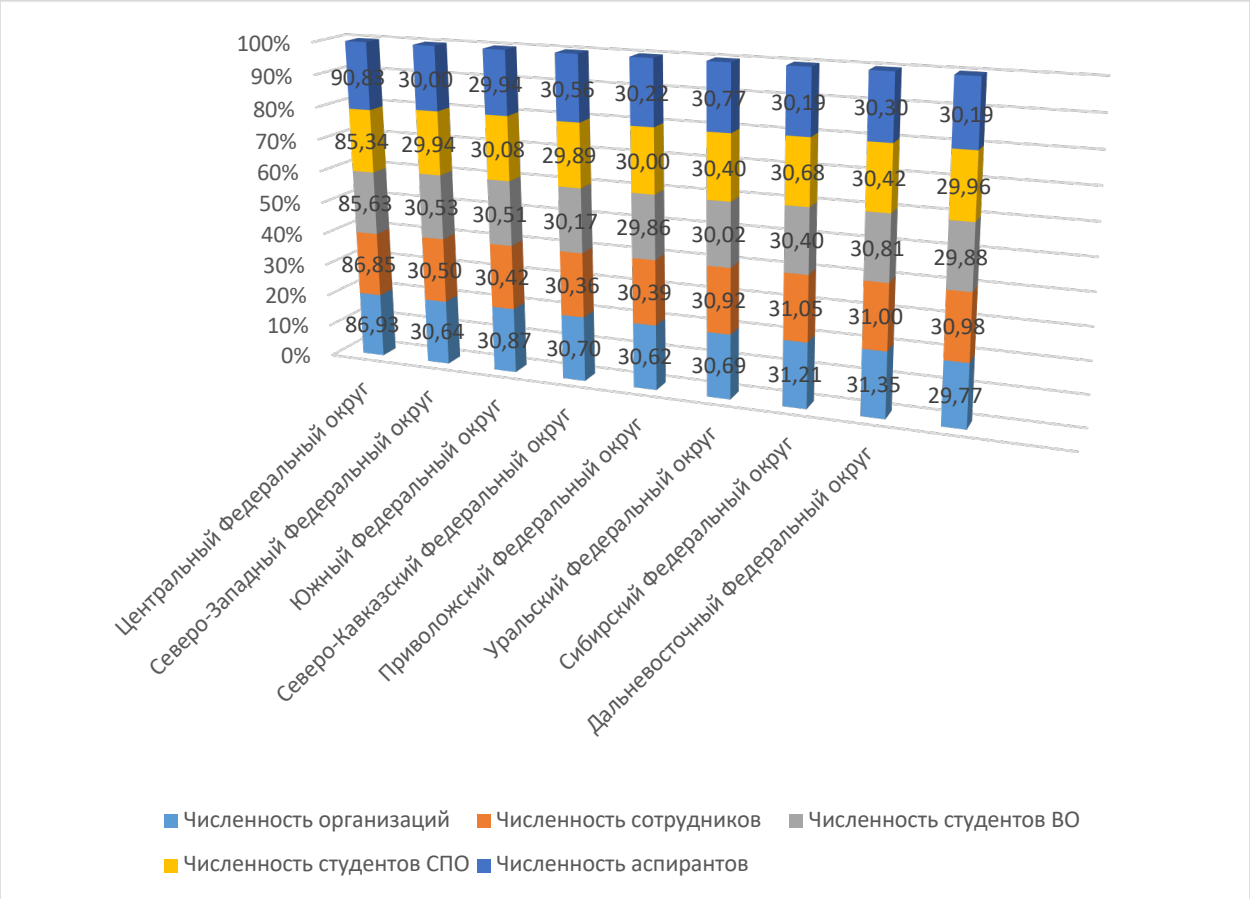


Рисунок 4. Динамика показателей аграрного образования, в %

Источник: разработка автора.

Соответственно, представленные ранее расчеты будут считаться элементов 2.5. Подчеркнем, что кодовые обозначения и некоторые интерпретации элементов предлагаемой Концепции несколько отличаются от первоначального варианта.

Результаты опроса экспертов, представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты опроса экспертов в части определения актуальности и целесообразности структурных элементов второго цифрового блока предлагаемой Концепции

Порядковый номер эксперта	Элемент 1	Элемент 2	Элемент 3	Элемент 4
Эксперт 1	5	5	4	5
Эксперт 2	4	5	4	5
Эксперт 3	4	5	4	5
Эксперт 4	3	5	4	5
Эксперт 5	4	5	4	5
Эксперт 6	4	5	4	5
Эксперт 7	4	5	5	5
Эксперт 8	4	5	5	5
Эксперт 9	4	5	5	5
Эксперт 10	4	5	5	5
Эксперт 11	4	5	5	5
Эксперт 12	5	5	5	5
Эксперт 13	5	5	5	5

Эксперт 14	5	5	5	4
Эксперт 15	5	5	5	4
Эксперт 16	5	5	5	4
Эксперт 17	5	5	5	4
Эксперт 18	5	5	5	4
Эксперт 19	5	5	5	4
Эксперт 20	5	5	5	4
ИТОГО	89	100	94	93
Структура	4,45	5	4,7	4,65

Источник: разработка автора.

Как можно увидеть по данным таблицы, эксперты оценили необходимость методических элементов для второго структурного блока, о чем свидетельствуют высокие оценки каждого структурного элемента.

Для того, чтобы определить цифровой код этих элементов по регионам, выполним умножение показателя структуры на порядковый номер региона (табл. 4).

Таблица 4. Количественный расчет элементов второго структурного блока по регионам исследования

Регион исследования	Элемент 1	Элемент 2	Элемент 3	Элемент 4
Центральный Федеральный округ	4,45	5	4,7	4,65
Северо-Западный Федеральный округ	8,9	10	9,4	9,3
Южный Федеральный округ	13,35	15	14,1	13,95
Северо-Кавказский Федеральный округ	17,8	20	18,8	18,6
Приволожский Федеральный округ	22,25	25	23,5	23,25
Уральский Федеральный округ	26,7	30	28,2	27,9
Сибирский Федеральный округ	31,15	35	32,9	32,55
Дальневосточный Федеральный округ	35,6	40	37,6	37,2

Источник: разработка автора.

Принимая во внимание значение совокупного интегрального показателя, составим сводную таблицу, цифровые элементы которых будут соответствовать цифровым кодам второго структурного блока «Цифровая образовательная среда» (табл. 5). Соответственно коды, представленные в таблице, будут являться цифровым обозначением методико-организационных элементов второго блока.

Таблица 5. Цифровые коды для определения цифровых таблиц, составляющих основу второго структурного блока предлагаемой цифровой Концепции

Регион / показатель	Численность организаций	Численность сотрудников	Численность студентов ВО	Численность студентов СПО	Численность аспирантов
Центральный Федеральный округ	86,93	86,85	85,63	85,34	90,83
Северо-Западный Федеральный округ	30,64	30,50	30,53	29,94	30,00

Южный Федеральный округ	30,87	30,42	30,51	30,08	29,94
Северо-Кавказский Федеральный округ	30,70	30,36	30,17	29,89	30,56
Приволжский Федеральный округ	30,62	30,39	29,86	30,00	30,22
Уральский Федеральный округ	30,69	30,92	30,02	30,40	30,77
Сибирский Федеральный округ	31,21	31,05	30,40	30,68	30,19
Дальневосточный Федеральный округ	31,35	31,00	30,81	30,42	30,30
ИТОГО	29,77	30,98	29,88	29,96	30,19

Источник: разработка автора.

Выводы по результатам применения авторского алгоритма аналитико-экономического обоснования второго структурного блока предлагаемой цифровой Концепции «Цифровая образовательная среда»

Второй элемент предлагаемой Концепции крайне важен для всех ее элементов и этапов. Он связан с цифровой трансформацией аграрного образования, всех его организационно-методических элементов. В этой связи автор работы осуществил расчеты, которые позволили:

1. Количественно определить значимость параметров структурного блока, связанных с методическим обеспечением цифровой концепции, а также другими важными элементами, обозначенными ранее. Определены цифровые коды, которые могут стать основой для внедрения цифрового ресурса Концепции по каждому региону исследования.
2. Важнешая основа концепции – формирование актуальной базы данных по показателям, отражающих тенденции развития аграрного образования. На взгляд автора работы, эта база данных должна включать показатели темпов роста, и усредненные расчеты за определенное количество периодов. Автором работы представлен расчет для разработки математического алгоритма таких базовых таблиц в рамках представленной Концепции.

Таким образом, второй структурный элемент предлагаемой Цифровой концепции – Цифровая образовательная среда крайне важен, он включает комплекс элементов, алгоритмов, процедур, которые должны обеспечить полную цифровую трансформацию профессионального аграрного образования и ускорить процессы кадрового обеспечения аграрной сферы.

Далее приведем завершающие расчетные алгоритмы для обоснования третьего структурного блока предлагаемой цифровой Концепции. Расчетные процедуры для обоснования третьего структурного блока «Цифровая сфера функционирования АПК» цифровой Комплексной Концепции совершенствования профессионального образования в сфере АПК в условиях создания единого цифрового образовательно-интеграционного пространства.

Для осуществления расчетных процедур в рамках этого структурного блока, считаем целесообразным представить алгоритмы расчетов следующим образом:

I. Применение метода экспертных оценок для обоснование теоретико-методических элементов данного структурного блока.

II. Применение метода расчета совокупных показателей, основанных на темпах роста. Речь идет о показателях, которые отражают динамику сферы развития АПК, и могут быть сгруппированы следующим образом:

1. демографические показатели (численность АПК);
2. экономические показатели (прирост оборота);
3. инновационные показатели;
4. инвестиционные показатели;

5. финансовые показатели.

Расчет предлагаем осуществлять по темпам роста, поскольку он дает наиболее иллюстративное представление о тенденциях развития отрасли. Кроме того, подчеркнем, что первоначально не считаем необходимым делить отрасль по структурным компонентам, это может быть осуществлено в рамках дальнейшей реализации и внедрения предлагаемой Концепции.

В первую очередь считаем необходимым количественно обосновать теоретико-методические компоненты третьего структурного блока предлагаемой цифровой Концепции, которыми являются (уточнены по сравнению с первоначальным вариантом):

- правовое обеспечение (элемент 1);
- формирование цифровой стратегии (элемент 2);
- контрольные процедуры за исполнением показателей (элемент 3);
- взаимосвязь со вторым структурным блоком (элемент 4).

Для количественного обоснования данных структурных элементов автором работы проведен опрос 20 экспертов, занятых в отрасли сельского хозяйства. Опрос проведен по аналогии с предыдущим структурным блоком (поменялись только эксперты). Экспертам предложено количественно обосновать значимость и актуальность структурных компонентов третьего структурного блока (табл. 6).

Таблица 6. Результаты опроса экспертов на предмет определения актуальности и целесообразности структурных компонентов третьего структурного блока предлагаемой цифровой Концепции

	Элемент 1	Элемент 2	Элемент 3	Элемент 4
Эксперт 1	5	5	4	4
Эксперт 2	4	5	4	4
Эксперт 3	4	5	4	4
Эксперт 4	3	5	4	4
Эксперт 5	4	5	4	4
Эксперт 6	5	5	4	4
Эксперт 7	5	5	5	4
Эксперт 8	5	5	5	5
Эксперт 9	5	5	5	5
Эксперт 10	5	5	5	5
Эксперт 11	5	5	5	5
Эксперт 12	5	5	5	5
Эксперт 13	5	5	5	5
Эксперт 14	5	5	5	5
Эксперт 15	5	5	5	5
Эксперт 16	5	5	5	5
Эксперт 17	5	5	5	5
Эксперт 18	5	5	5	5
Эксперт 19	5	5	5	5
Эксперт 20	5	5	5	4
Итого	95	100	94	92
Структура	4,75	5	4,7	4,6

Источник: разработка автора.

Как можно увидеть из таблицы, все эксперты оценили актуальность, важность и необходимость правового обеспечения и стратегического совершенствования сферы АПК, которое представляется необходимым в условиях цифровой трансформации этой сферы.

Цифровая кодификация данных элементов в разрезе регионов исследования представлена в таблице 7.

Таблица 7. Цифровая кодификация теоретико-методических элементов третьего структурного блока предлагаемой цифровой Концепции

Регион исследования	Элемент 1	Элемент 2	Элемент 3	Элемент 4
Центральный Федеральный округ	4,45	5	4,7	4,65
Северо-Западный Федеральный округ	8,9	10	9,4	9,3
Южный Федеральный округ	13,35	15	14,1	13,95
Северо-Кавказский Федеральный округ	17,8	20	18,8	18,6
Приволжский Федеральный округ	22,25	25	23,5	23,25
Уральский Федеральный округ	26,7	30	28,2	27,9
Сибирский Федеральный округ	31,15	35	32,9	32,55
Дальневосточный Федеральный округ	35,6	40	37,6	37,2

Источник: разработка автора.

Представленные цифровые коды будут являться основой для цифрового внедрения предлагаемой Концепции.

Для расчета цифровых кодов и составления табличных макетов в рамках предлагаемой цифровой Концепции, приведем соответствующие таблицы, которые отражают различные темпы роста соответствующих показателей развития сферы АПК.

В таблице 8 представим темпы роста численности субъектов АПК (в целом, без структурного разделения по отраслям).

Как можно увидеть по данным таблицы, наблюдается неравномерная динамика изменения численности субъектов сферы АПК за последние 10 лет. При этом имеют место периоды, характеризующиеся резким увеличением численности, и периоды, которые характеризуются резким снижением численности субъектов АПК.

Таблица 8. Темпы роста численности субъектов АПК

Регион	2014 г.	2015 г.	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.	2021 г.	2022 г.	2023 г.	2024 г.	Усредненный темп роста
Центральный Федеральный округ	1,12	1,13	1,03	1,13	1,12	1,01	1,00	1,00	1,12	1,22	1,20	10,99
Северо-Западный Федеральный округ	1,01	0,83	0,76	1,10	1,21	1,21	1,12	1,13	1,45	1,33	1,46	11,31
Южный Федеральный округ	1,00	1,00	1,11	1,11	1,25	1,25	1,00	1,00	1,23	1,23	1,13	11,29
Северо-Кавказский	0,99	0,99	1,22	1,34	1,22	1,22	0,86	0,86	1,11	1,11	1,15	11,05

Федеральный округ												
Приволожский Федеральный округ	1,00	1,00	1,06	1,06	1,10	1,10	0,71	0,71	1,10	1,10	1,21	10,05
Уральский Федеральный округ	0,99	0,99	1,11	1,11	1,57	1,57	0,67	0,67	1,12	1,12	1,12	11,03
Сибирский Федеральный округ	0,99	0,99	1,18	1,18	1,28	1,28	0,80	0,80	1,07	1,07	1,10	10,75
Дальневосточный Федеральный округ	0,78	0,78	1,25	1,25	1,23	1,23	0,98	0,98	1,11	1,11	1,12	10,82
Итого	7,89	7,72	8,72	9,29	9,97	9,85	7,14	7,15	9,32	9,31	9,49	87,29

Источник: разработка автора

Далее в таблице 9 представим показатели, которые отражают динамику оборота по организациям сферы АПК.

Таблица 9. Темпы роста оборота организаций сферы АПК за 2014-2024гг., %

Регион	2014 г.	2015 г.	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.	2021 г.	2022 г.	2023 г.	2024 г.	Усредненный темп роста
Центральный Федеральный округ	1,12	1,13	1,03	1,13	1,12	1,57	1,01	1	1,12	1,22	1,57	11,61
Северо-Западный Федеральный округ	1,01	0,83	0,76	1,1	1,21	1,21	1,12	1,13	1,45	1,33	1,46	11,30
Южный Федеральный округ	1	1	0,9	1,11	1,25	1,25	1	1	1,23	1,23	1,13	11,08
Северо-Кавказский Федеральный округ	0,99	0,99	0,31	1,34	1,22	1,22	0,86	0,86	1	1,11	1,15	10,02
Приволожский Федеральный округ	1	1	1	1,06	1,1	1,1	0,71	0,71	0,98	1,1	1,21	9,88

Уральский Федеральный округ	0,99	0,99	0,89	1,11	1,57	1,57	0,67	0,67	0,77	1,12	1,12	10,46
Сибирский Федеральный округ	0,99	0,99	0,12	1,18	1,28	1,28	0,8	0,8	0,72	1,07	1,1	9,34
Дальневосточный Федеральный округ	0,78	0,78	0,23	1,25	1,23	1,23	0,98	0,98	0,89	1,11	1,12	9,57
Итого	7,88	7,71	5,24	9,28	9,98	10,43	7,15	7,15	8,16	9,29	9,86	83,26

Источник: разработка автора.

Показатели, представленные в таблице, отражают неравномерные тенденции изменения оборота по организациям сферы АПК за последние 10 лет.

Динамика инновационной активности организаций сферы АПК представлена в таблице 10.

Таблица 10. Показатели инновационной активности сферы АПК за 2014-2024гг.,%

Регион	2014 г.	2015 г.	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.	2021 г.	2022 г.	2023 г.	2024 г.	Усредненный темп роста
Центральный Федеральный округ	1,12	1,13	1,03	1,13	1,12	2,44	5,1	9,1	9,5	9,8	9,7	42,44
Северо-Западный Федеральный округ	1,01	1,1	1,5	2	3	0,5	1	2	5	6	7	23,81
Южный Федеральный округ	1	1	0,9	1,11	1,25	1,25	1	1	4	4	4	16,91
Северо-Кавказский Федеральный округ	0,99	0,99	0,31	1,34	1,22	1,22	0,86	0,86	5	5	5	18,29
Приволжский Федеральный округ	1	1	1	1,06	1,1	1,1	0,71	0,71	3	3	3	13,98
Уральский Федеральный округ	0,99	0,99	0,89	1,11	1,57	1,57	0,67	0,67	2	2	2	12,66
Сибирский Федеральный округ	0,99	0,99	0,12	1,18	1,28	1,28	0,8	0,8	1	1	1	9,54

Дальневосточный Федеральный округ	0,78	0,78	0,23	1,25	1,23	1,23	0,98	0,98	3	3	3	13,76
Итого	7,88	7,98	5,98	10,18	11,77	10,59	11,12	16,12	32,50	33,80	34,70	151,39

Источник: разработка автора.

Индекс инновационной активности по организациям сферы АПК является крайне низким, несмотря на необходимость концентрации внимания по отношению к инновационным разработкам и технологиям.

В таблице 11 представим темпы роста инвестиционной активности по организациям сферы АПК.

Таблица 11. Динамика инвестиций в сферу АПК за 2014-2024 гг., %

Регион	2014 г.	2015 г.	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.	2021 г.	2022 г.	2023 г.	2024 г.	Усредненный темп роста
Центральный Федеральный округ	1,121	1,131	1,029	1,134	1,115	0,81	0,998	1,102	1,116	1,222	1,201	10,90
Северо-Западный Федеральный округ	1,009	0,831	0,761	1,101	1,214	0,91	1,123	1,134	1,451	1,333	1,455	11,01
Южный Федеральный округ	0,998	0,998	1,112	1,112	1,245	0,89	0,998	1,101	1,233	1,233	1,133	11,03
Северо-Кавказский Федеральный округ	0,994	0,994	1,221	1,344	1,215	0,85	0,861	1,21	1,113	1,113	1,145	11,03
Приволожский Федеральный округ	0,995	0,995	1,055	1,055	1,101	0,91	0,711	1,009	1,101	1,101	1,2133	10,15
Уральский Федеральный округ	0,994	0,994	1,112	1,112	1,566	0,89	0,666	1,123	1,123	1,123	1,117	10,81
Сибирский Федеральный округ	0,994	0,994	1,181	1,181	1,278	0,99	0,801	1,009	1,067	1,067	1,101	10,67
Дальневосточный Федеральный округ	0,781	0,781	1,25	1,25	1,231	0,67	0,981	1,801	1,113	1,113	1,123	11,08

Итого	7,89	7,72	8,72	9,29	9,97	6,92	7,14	9,49	9,32	9,31	9,49	86,70

Источник: разработка автора.

Значение показателей таблицы, свидетельствуют о неравномерной динамике инвестиций в сферу АПК, что определяет необходимость притока инвестиций за счет повышения инвестиционной привлекательности (Миронова, 2020; Луан, 2022; Сотникова, 2020; Муратова, 2019; Larin, 2021; Sheinbaum, 2018). Представляется, что предлагаемая цифровая трансформация сферы АПК позволит достичь более высоких темпов роста привлечения инвестиций. В таблице 12 представим динамику показателей финансовых результатов по организациям сферы АПК.

Таблица 12. Динамика финансовых результатов по сфере АПК за 2014-2024гг., %

Регион	2014 г.	2015 г.	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.	2021 г.	2022 г.	2023 г.	2024 г.	Усредненный темп роста
Центральный Федеральный округ	1,12	1,13	1,03	1,13	1,12	2,44	1,01	1,21	1,56	1,91	1,7	13,83
Северо-Западный Федеральный округ	1,01	1,1	1,5	2	3	0,5	1	2	1,31	1,29	1,98	14,91
Южный Федеральный округ	1	1	0,9	1,11	1,25	1,25	1	1	1,01	1,31	1,4	10,97
Северо-Кавказский Федеральный округ	0,99	0,99	0,31	1,34	1,22	1,22	0,86	0,86	1,05	1,34	1,25	10,31
Приволжский Федеральный округ	1	1	1	1,06	1,1	1,1	0,71	0,71	1,45	1,14	1,35	10,41
Уральский Федеральный округ	0,99	0,99	0,89	1,11	1,57	1,57	0,67	0,67	1,34	1,45	1,41	11,39
Сибирский Федеральный округ	0,99	0,99	0,12	1,18	1,28	1,28	0,8	0,8	1,21	1,21	1,45	10,01
Дальневосточный Федеральный округ	0,78	0,78	0,23	1,25	1,23	1,23	0,98	0,98	1,25	1,34	1,56	10,21
Итого	7,88	7,98	5,98	10,18	11,77	10,59	7,03	8,23	10,18	10,99	12,10	92,02

Источник: разработка автора.

Показатели финансовых результатов по сфере АПК в целом проявляют наиболее высокую динамику по сравнению с другими показателями, о чем свидетельствует итоговое значение усредненного темпа роста.

Целесообразно составить итоговую таблицу, отражающую цифровые коды для блока расчетных таблиц в рамках предлагаемой цифровой Концепции (табл. 13).

Необходимо подчеркнуть, что представленные в таблице значения составляют цифровую кодификацию цифрового ресурса по реализации предлагаемой цифровой Концепции.

Таблица 13. Цифровая кодификация для наполнения элемента «табличные базы данных экономических индикаторов» третьего структурного блока цифровой Концепции

Регион	Блок 1	Блок 2	Блок 3	Блок 4	Блок 5	ИТОГО
Центральный Федеральный округ	10,99	11,61	42,44	10,9	13,83	89,77
Северо-Западный Федеральный округ	11,31	11,3	23,81	11,01	14,91	72,34
Южный Федеральный округ	11,29	11,08	16,91	11,03	10,95	61,26
Северо-Кавказский Федеральный округ	11,05	10,02	18,29	11,03	10,31	60,70
Приволожский Федеральный округ	10,05	9,88	13,98	10,15	10,39	54,45
Уральский Федеральный округ	11,03	10,46	12,66	10,81	11,39	56,35
Сибирский Федеральный округ	10,75	9,34	9,54	10,67	10,01	50,31
Дальневосточный Федеральный округ	10,82	9,57	13,76	11,08	10,21	55,44
ИТОГО	87,29	83,26	151,39	86,68	92,00	500,62

Источник: разработка автора.

Заключение

Таким образом, по результатам расчетов целесообразно сформулировать следующие выводы.

1.Третий структурный блок предлагаемой цифровой Концепции «Цифровое пространство сферы АПК» представляется крайне важным, поскольку он предназначен для систематизации и структуризации информации о предприятиях сферы АПК по всем регионам и субъектам. Этот блок будет включать правовые аспекты, возможно, цифровую стратегию развития АПК. Важный элемент блока – таблицы и базы данных, позволяющие определять тенденцию и динамику развития сферы АПК в любой временной период.

2.Цифровые расчеты и математические данные позволяют кодифицировать цифровую модель предлагаемой Концепции, которая будет представлена в рамках соответствующего цифрового ресурса.

Список литературы

1. Леонова Е.В. Психологическое обеспечение непрерывного образования: монография. 2-е изд. Москва: Юрайт, 2022. 275 с.

2. Ларин С.Н., Соколов Н.А. Развитие цифровизации российской экономики: отраслевой аспект // Экономика и бизнес: теория и практика. 2021. № 3-2 (73). С. 43–48.

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 // Педагогика и психология: актуальные

вопросы теории и практики: материалы IV Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 22 мая 2015 г.). Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 89-93.

5. Луан Т., Ди Ма, Шматко А. Д. Формирование методологии развития профессионального образования с учетом региональных потребностей // Экономика и предпринимательство. 2022. № 11 (148). С. 624-627.

6. Максимова Е.А. Концепция развития профессионального образования в России при смене научно-технологических укладов: дис. ... д-ра пед. наук. Саратов, 2021. 346 с.

7. Методика непрерывного профессионального развития кадров сферы дополнительного образования детей: учебное пособие. Под ред. А.В. Золотаревой. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2023. 239 с.

8. Методика профессионального обучения: учебное пособие. Под ред. В.И. Блинова. Москва: Юрайт, 2023. 219 с.

9. Минпросвещения России представило Стратегию развития среднего профобразования до 2030 года. 23.10.2020 // edu.gov.ru. 2020.

10. Миронова Н.А. Развитие региональной экономики агропромышленного комплекса в Российской Федерации // Московский экономический журнал. 2020. № 5. С. 235-245.

11. Москвин С.Н. Управление проектами в сфере образования: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2023. 139 с.

12. Муратова А.Р. Характеристика системы профессионального образования России // Экономика и социум. 2019. № 1-2 (56). С. 119–122.

13. Муратова Н.Р. Развитие региональной и отраслевой экономики в условиях цифровизации // Региональная специфика и российский опыт развития бизнеса и экономики: материалы X юбилейной Международной научно-практической конференции. 2019. С. 256-259.

14. Образцов П.И. Основы профессиональной дидактики: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2023. 230 с.

15. Профессиональное образование: методология, технологии, практика: сборник научных статей. Вып. 15. Министерство просвещения Российской Федерации, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. Редакционный совет: председатель Е.А. Гнатышина. Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2022. 257 с.

16. Редакция НЦРДО. Профессиональное развитие и актуальные тренды в образовании // ncrdo.ru. 2023.

17. Ронжина Н.В. Профессиональная педагогика: теория, методология, практика: монография. Под ред. Г.М. Романцева. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург: Изд-во Российского государственного профессинально-педагогического университета, 2019. 138 с.

18. Сергеев Л.И., Сергеев Д.Л., Юданова А.Л. Цифровая экономика: учебник для вузов. Под ред. Л.И. Сергеева. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2023. 437 с.

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. Шейнбаум В.С., Будзинская О.В. Интеграция образования, науки и бизнеса: современные институциональные решения // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 2. С. 39-46.

Analytical procedures for substantiating the Concept (digital Concept) for the development of professional education in the agricultural sector

Maksim A. Yamshchikov
Specialist Expert, General Director
Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
General Director
LLC «BPZ SURGUT»
Surgut, Russia
boss.max888@bk.ru
ORCID 0009-0001-4419-8595

Received 05.04.2026
Accepted 19.05.2026
Published 30.06.2026

UDC 377:004.9
DOI 10.25726/j1343-6236-9664-v
EDN NBCPEH
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The agricultural sector is one of the most important sectors of the economy. In order to develop and improve it, it is necessary to comprehensively modernize all relevant aspects, starting with the training of personnel in this sector. In order to bring agriculture in our country to a new and promising level of development, it is crucial to implement a progressive system of training specialists in the agricultural sector. In this regard, it seems that the main developments should be carried out in the direction of creating and implementing a Concept (digital Concept) for the development of professional education, the importance and necessity of which has been proven by the author based on an analysis of the current situation in the agricultural sector. It is advisable to pay special attention to the analytical justification of this Concept. The article presents analytical procedures substantiating the quantitative parameters of the three structural blocks of the proposed digital Concept: the organizational-target block, the block «Digital educational environment» and the block «Digital sphere of the functioning of the agricultural sector». The method of expert assessments and correlation-regression analysis, as well as the calculation of aggregate indicators based on growth rates, are used for the substantiation. The obtained digital codes can become the basis of the corresponding digital resource in the practical implementation of the Concept.

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. Moscow: Yurait, 2022. 275 p.
2. Larin S.N., Sokolov N.A. Development of digitalization of the Russian economy: sectoral aspect // Economics and Business: Theory and Practice. 2021. № 3-2 (73). pp. 43-48.
3. Lobashev V.D. Some aspects of the methodology of vocational education // Problems of Modern Pedagogical Education. 2023. № 78-1. pp. 194-197.

4. Loginova S.L. Methodological provision and methodological support as important components of the methodological work of a university teacher // Pedagogy and Psychology: Current Issues of Theory and Practice: Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference (May 22, 2015, Cheboksary). Cheboksary: Interactive Plus, 2015. pp. 89-93.

5. Luan T., Di M., Shmatko A.D. Formation of a methodology for the development of vocational education with regard to regional needs // Economics and Entrepreneurship. 2022. № 11 (148). pp. 624-627.

6. Maksimova E.A. The concept of the development of vocational education in Russia during the change of scientific and technological paradigms: diss. ... dr. of pedagogical sciences. Saratov, 2021. 346 p.

7. Methods of continuous professional development of personnel in the field of supplementary education for children: textbook. Ed. by A.V. Zolotareva. 2nd ed., rev. and enl. Moscow: Yurait, 2023. 239 p.

8. Methods of vocational training: a textbook. Ed. by V.I. Blinov. Moscow: Yurait, 2023. 219 p.

9. The Ministry of Education of Russia presented the Strategy for the development of secondary vocational education until 2030. 23.10.2020 // edu.gov.ru. 2020.

10. 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.

11. Moskvin S.N. Project management in the field of education: textbook for universities. Moscow: Yurait, 2023. 139 p.

12. Muratova A.R. Characteristics of the system of vocational education in Russia // Economics and Society. 2019. № 1-2 (56). pp. 119-122.

13. Muratova N.R. Development of the regional and sectoral economy in the context of digitalization // Regional Specifics and the Russian Experience of Business and Economic Development: Proceedings of the X Anniversary International Scientific and Practical Conference. 2019. pp. 256-259.

14. Obraztsov P.I. Fundamentals of professional didactics: textbook for universities. 2nd ed., rev. and enl. Moscow: Yurait, 2023. 230 p.

15. Vocational education: methodology, technologies, practice: collection of scientific articles. Iss. 15. Ministry of Education of the Russian Federation, South Ural State Humanitarian Pedagogical University. Ed. by E.A. Gnatyshina. Chelyabinsk: A. Miller Library, 2022. 256 p.

16. Editorial board of NCRDO. Professional development and current trends in education // ncrdo.ru. 2023.

17. Ronzhina N.V. Vocational pedagogy: theory, methodology, practice: monograph. Ed. by G.M. Romantsev. 2nd ed., rev. and enl. Yekaterinburg: Publishing House of the Russian State Vocational Pedagogical University, 2019. 138 p.

18. Sergeev L.I., Sergeev D.L., Yudanova A.L. Digital economy: textbook for universities. Ed. by L.I. Sergeev. 2nd ed., rev. and enl. Moscow: Yurait, 2023. 437 p.

19. Sotnikova S.I., Prokudina O.A. Imperatives of career guidance in the context of the modernization of Russian higher education: 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 different levels of vocational pedagogical education // Man and Education. 2021. № 4 (69). pp. 90-102.

21. Sheinbaum V.S., Budzinskaya O.V. Integration of education, science and business: modern institutional solutions // Higher Education in Russia. 2018. Vol. 27. № 2. pp. 39-46.

16+

Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика»
Том 16 (2026). № 6
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 30.06.2026.

© Учредитель ИП Подколзин М.М., 2026

Online media «Education management review»
Volume 16 (2026). Issue 6
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 30.06.2026.

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2026

